Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8370694
Centre d'intérêt: 751

Muller-Hehn, Anita.

Les collégiens québécois et le français : contribution à l'étude et à la mesure de l'attitude vis-à-vis de la langue maternelle / par Anita Muller-Hehn. -- [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial, 1981.
xiv, 296 p. : 10 graph. ; 28 cm.

Thèse (Ph. D.) -- Université de Montréal, Section d'enseignement secondaire et collégial, 1981. Code: 15-5892. Bibliogr.: p. 290-296.

ISBN 2-550-05142-4

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Français (Langue) *Matière obligatoire *Programme d'enseignement *Attitude de l'étudiant *Collégial (niveau)

Identificateur(s) de nom: *Collège du Vieux-Montréal (Québec) *Collège de Trois-Rivières (Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Attitude linguistique

L'étude a pour objectif de connaître les attitudes et les attentes (en termes d'objectifs d'apprentissage prioritaires notamment) des élèves du collégial en ce qui concerne les cours communs et obligatoires de français. Pour replacer les résultats dans une plus large perspective, des questions portaient sur l'efficacité économique du français, son efficacité littéraire, les performances du français comparées à celles de l'anglais, enfin les possibilités de survie du français au Québec.

A l'aide d'échelles d'attitudes construites selon la méthode des classements additionnés de Likert et d'un questionnaire permettant de transposer le diagnostic attitudinal sur le plan conatif, l'étude a touché 1013 élèves (sur un total possible de 1500) fréquentant les cégeps du Vieux-Montréal et de Trois-Rivières. Les instruments utilisés, qui ont été pré-expérimentés et validés en cours de route, sont reproduits en annexe dans leurs versions successives. L'enquête a eu lieu en mars 1979.

Dans l'ensemble, l'attitude des cégépiens à l'égard des cours de français est très positive. Les variables sexe et, plus particulièrement, famille de programmes exercent une incidence significative sur l'attitude, laquelle semble donc influencée par la représentation sociale des individus. Il y aurait donc lieu de tenir compte de cette représentation dans les cours de français, au secteur professionnel en particulier. Si la quasi totalité des élèves (95%) souhaitent la survie du français au Québec, ils sont moins nombreux (82%) à croire cette survie possible ou à juger le français une langue

efficace économiquement (61%).

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063, 04
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370694

03-01-01/601M

ient du Québec
e l'Education
énérale
gnement collégial

Les collégiens québécois et le français
Contribution à l'étude et à la mesure de l'attitude vis-à-vis de la langue maternelle

par

Anita Muller-Hehn

Centre de Documentation
D.G.E.C.

Juillet 1981

15-5892

E D U Q 8370694

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education
Direction générale
de l'enseignement collégial

Les collégiens québécois et le français
Contribution à l'étude et à la mesure de l'attitude vis-à-vis de la langue maternelle

par

Anita Muller-Hehn

Centre de Documentation
D.G.E.C.

Juillet 1981

15-5892

ISBN 2-550-05142-4

Dépôt légal: deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

... La langue devrait être traitée comme une conception du monde, comme l'expression d'une conception du monde.

Antonio Gramsci

Centre de Documentation
D.G.E.C.

Table des matières

Table des illustrations vii

Sommaire xiii

Introduction 1

Chapitre premier — Problématique et objectifs 6

I- Analyse de la situation 7

Les cours communs de français dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) 7

Les élèves et les cours communs de français 7

II- Objectifs de la recherche 8

Chapitre II — La notion d'attitude : théorie et mesure 9

I- Survol théorique 10

La notion d'attitude 10

Déterminants et composantes de l'attitude 13

Les sources d'ambiguïté dans le domaine des attitudes 16

L'univers de l'attitude 18

II- La mesure des attitudes : techniques et instruments 20

III- Les champs d'étude des attitudes 23

Domaine général et domaine linguistique 23

Domaine de la langue maternelle 24

A- A. Schütt (1972), Deutschunterricht — Schüler ziehen Bilanz 24

B- R. Dufresne (1978), Élaboration et expérimentation, chez les élèves de niveau secondaire dont la langue maternelle est le français, d'une échelle d'attitude à l'égard de cette même langue maternelle 25

Chapitre III — La construction des instruments 27

I- L'instrument A (échelle d'attitude) 28

Construction de l'instrument A 28

Le prélèvement d'opinions (février 1976) 28

Pré-expérimentation (novembre 1976) 29

Fidélité de l'instrument A 35

Validité de l'instrument A 35

Version finale de l'instrument A 35

II- L'instrument B 36
Préliminaires empiriques et pragmatiques 36
Construction de l'instrument B 39
Objectifs 39
Contenu et forme 39
Contenu 39
Forme 41
Pré-test de l'instrument B 42

Chapitre IV — L'échantillon — Localisation et caractéristiques 43
Où l'on apprend qui sont les collégiens de l'échantillon 44
I- Localisation et taille de l'échantillon 44
II- Caractéristiques : variables indépendantes 46
Âge 46
Sexe 47
Âge/Sexe 47
Âge/Cégep 48
Sexe/Cégep 48
Sexe/Secteur 49
Secteur/Cégep 49
Cégep/Familles de programmes 49
Sexe/Familles de programmes 51
La variable socio-économique : profession du père et de la mère 53
Grille de classement 54
Niveau de compétence en français à la fin du secondaire 63
Nombre de cours communs de français suivis 64
E34 : l'échantillon-cible 66

Chapitre V — Analyse et interprétation des données 67
Méthodes d'analyse 68
Où l'on apprend quelle est l'attitude des collégiens vis-à-vis de leurs cours de français 69
I- Analyse et première interprétation des données de l'instrument A 69
E1013 et E34 : moyennes générales 69
Moyennes générales E1013/Variables indépendantes 73
Moyennes générales E34/Variables indépendantes 77
Synthèse d'étape 81

Les facteurs d'attitude F1, F2, F3 82

Regroupement factoriel final 82

E34 — F1, F2, F3 : moyennes générales, variables indépendantes 85

Synthèse d'étape 89

E34 — F1, F2, F3 : Analyse items/Familles de programmes 90

E34 — Test t de Student : Sexe/Items, facteurs 94

E34 — Test t de Student : Secteur/Items, facteurs 96

Synthèse d'étape 98

Où l'on s'aperçoit de l'importance du facteur «langue» 99

II- Analyse et interprétation des données de l'instrument B 99

1- Les collégiens et la littérature dans les cours communs de français : place effective et place souhaitée — Questions 41-42 100

2- Les collégiens et la langue dans les cours communs de français : place effective et place souhaitée — Questions 43-44 105

Synthèse d'étape 108

3- Satisfaction des collégiens en ce qui concerne la place accordée respectivement à la littérature et à la langue de la communication dans les cours communs de français — Questions 42-44 111

Le concept «langue» et ses acceptions dans les instruments A et B 115

4- Les collégiens et leurs priorités d'apprentissage en français — Hiérarchisation de six objectifs généraux (a, b, c, d, e, f) selon l'importance que leur accordent les élèves — Question 45 : moyennes générales/E12, E34 118

4.1 Objectif a «Connaître et savoir appliquer correctement les règles grammaticales» 120

4.2 Objectif c «Maîtriser les techniques de la communication orale et écrite» 125

4.3 Objectif e «Maîtriser l'orthographe courante» 128

Synthèse d'étape 132

4.4 Objectif f «Connaître les liens entre les problèmes de la langue et le contexte social» 132

4.5 Objectif b «Connaître la littérature dans ses principales manifestations» 137

Synthèse d'étape 141

4.6 Objectif d «Analyser et discuter des problèmes humains d'ordre général dans le cadre des cours de français 143
Synthèse d'étape 146
5- Les collégiens et l'efficacité économique du français — Question 46 148
6- Les collégiens et l'efficacité littéraire du français — Question 47 154
7- Les collégiens et l'efficacité comparée du français et de l'anglais — Question 48 162
8- Les collégiens et l'espoir en la survie du français au Québec — Question 49 168
9- Les collégiens et la possibilité de survie du français au Québec — Question 50 174
Synthèse d'étape 180

Conclusions et recommandations 183
I- L'attitude des cégépiens vis-à-vis des cours communs de français — Esquisse d'une typologie 185
II- Un élément-clé dans la compréhension des résultats : l'univers de l'attitude — Considérations méthodologiques et didactiques 187
III- Recommandations et remarques didactiques et pédagogiques, en marge des résultats 193

Appendice A : Les instruments A et B — Matériel de base et versions successives 197
Appendice A1 : Textes des collégiens du prélèvement initial (février 1976) 198
Appendice A2 : L'instrument de mesure de l'attitude au moment de la pré-expérimentation (novembre 1976) 235
Appendice A3 : L'instrument d'attitude après épuration : liste des 65 items avant split-half 249
Appendice A4 : Copie de la version finale des instruments A et B tels qu'ils ont été appliqués en mars 1979 254

Appendice B : Tableaux divers 270

Références 288

Table des illustrations

A — Tableaux

1 — Renseignements statistiques sur les 65 items retenus 32
2 — E1013 — Âge : nombre d'élèves par catégorie d'âge 46
3 — E1013 — Sexe : nombre de filles et de garçons 47
4 — E1013 — Âge/Sexe 47
5 — E1013 — Âge/Cégep 48
6 — E1013 — Sexe/Cégep 48
7 — E1013 — Sexe/Secteur 49
8 — E1013 — Cégep/Secteur 49
9 — E1013 — Cégep/Familles de programmes 50
10 — E1013 — Sexe/Familles de programmes 52
11 — E1013 — Sexe/Profession du père 56
12 — E1013 — Sexe/Profession de la mère 58
13 — E1013 — Cégep/Profession du père 60
14 — E1013 — Cégep/Profession de la mère 62
15 — E1013 — Âge/Niveau de français au secondaire 63
16 — E1013 — Niveau de français au secondaire 64
17 — E1013 — Sexe/Nombre de cours communs de français suivis 65
18 — E1013 — Cégep/Nombre de cours communs de français suivis 65
19 — Attitude — Moyennes générales par item pour E1013, E12, E34 72
20 — Moyennes générales E1013/Secteur, sexe, cégep 73
21 — Moyennes générales E1013/Familles de programmes 76
22 — Moyennes générales E1013/Niveau de français au secondaire 76
23 — Moyennes générales E34/Âge 77
24 — Moyennes générales E34/Secteur, sexe 77
25 — Moyennes générales E34/Cégep 79
26 — Moyennes générales E34/Secteur, sexe, cégep 79
27 — Moyennes générales E34/Familles de programmes 80
28 — Moyennes générales/Niveau de français au secondaire 81
29 — Regroupement factoriel final des items de l'instrument A 83
30 — E34 — F1, F2, F3/Âge 85
31 — E34 — F1, F2, F3/Sexe 86
32 — E34 — F1, F2, F3/Cégep 86
33 — E34 — F1, F2, F3/Secteur 87

34 — E34 — F1, F2, F3/Familles de programmes 88

35 — E34 — Moyennes item/Facteur/Familles de programmes, F, P 91

36 — E34 — Test t de Student : sexe/items, facteurs 95

37 — E34 — Test t de Student : secteurs/items, facteurs 97

38 — E1013, E34 — Moyennes générales, écart-type 100

39 — E34/Questions 41-42/Regroupement des fréquences (3 catégories) 100

40 — Q. 41/42 — E12, E34/Satisfaction face à la place de la littérature 101

41 — Q. 41/42 — E34 : sexe/satisfaction face à la place de la littérature 101

42 — Q. 41/42 — E34 : cégep/satisfaction face à la place de la littérature 102

43 — Q. 41/42 — E34 : secteur/satisfaction face à la place de la littérature 102

44 — Q. 41/42 — E34 : familles de programmes/satisfaction face à la place de la littérature 103

45 — Q. 41/42 — E34 : cégep/familles de programmes/insatisfaits 104

46 — Q. 43/44 — E1013, E34 — Moyennes générales, écarts-types 105

47 — Q. 43/44 — E34 — Fréquences/Catégories regroupées 105

48 — Q. 43/44 — E12, E34/Satisfaction face à la place de la langue 106

49 — Q. 43/44 — E34 : sexe/satisfaction face à la place de la langue 106

50 — Q. 43/44 — E34 : cégep/satisfaction face à la place de la langue 106

51 — Q. 43/44 — E34 : secteur/satisfaction face à la place de la langue 107

52 — Q.43/44 — E34 : familles de programmes/satisfaction face à la place de la langue 107

53 — Q. 43/44 — E34 : cégep/familles de programmes/insatisfaits 108

54 — Q. 42 — E34 : moyennes/global, F1, F2, F3 113

55 — E34 — Analyse de la variance : Q. 42/global, F1, F2, F3 113

56 — Q. 44 — E34 : moyennes/global, F1, F2, F3 114

57 — E34 — Analyse de la variance : Q. 44/global, F1, F2, F3 114

58 — Q. 45 — E12, E34 — Moyennes générales/Test t de Student 120

59 — Objectif a — E34/Sexe 120

60 — Objectif a — E34/Cégep 121
61 — Objectif a — E34/Secteur 121
62 — Objectif a — E34/Familles de programmes 121
63 — Objectif a — Classement 1, 3, 5/E1013, E34 122
64 — Objectif a — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3 123
65 — Objectif a — E34/Q. 42, 44 124
66 — Objectif c — E34/Sexe 125
67 — Objectif c — E34/Cégep 125
68 — Objectif c — E34/Secteur 125
69 — Objectif c — E34/Familles de programmes 126
70 — Objectif c — Classement 1, 3, 5/E1013, E34 127
71 — Objectif c — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3 127
72 — Objectif c — E34/Q. 42, 44 128
73 — Objectif e — E34/Sexe 128
74 — Objectif e — E34/Cégep 129
75 — Objectif e — E34/Secteur 129
76 — Objectif e — E34/Familles de programmes 129
77 — Objectif e — Classement 1, 3, 5/E1013, E34 130
78 — Objectif e — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3 131
79 — Objectif e — E34/Q. 42, 44 131
80 — Objectif f — E34/Sexe 132
81 — Objectif f — E34/Cégep 133
82 — Objectif f — E34/Secteur 133
83 — Objectif f — E34/Familles de programmes 134
84 — Objectif f — E34/Profession du père 135
85 — Objectif f — Classement 1, 3, 5/E1013, E34 135
86 — Objectif f — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3 136
87 — Objectif f — E34/Q. 42, 44 136
88 — Objectif b — E34/Sexe 137
89 — Objectif b — E34/Cégep 137
90 — Objectif b — E34/Secteur 138
91 — Objectif b — E34/Familles de programmes 138
92 — Objectif b — Classement 1, 3, 5/E1013, E34 139
93 — Objectif b — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3 140
94 — Objectif b — E34/Q. 42, 44 141

95 — Objectif d — E34/Sexe 143
96 — Objectif d — E34/Cégep 143
97 — Objectif d — E34/Secteur 143
98 — Objectif d — E34/Familles de programmes 144
99 — Objectif d — E34/Profession du père 144
100 — Objectif d — Classement 1, 3, 5/E1013, E34 145
101 — Objectif d — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3 146
102 — Objectif d — E34/Q. 42, 44 146
103 — Q. 45 — E34 : objectifs fonctionnels/objectifs culturels 147
104 — Q. 46 — E34/Sexe 149
105 — Q. 46 — E34/Cégep 149
106 — Q. 46 — E34/Secteur 149
107 — Q. 46 — E34/Familles de programmes 150
108 — Q. 46 — E34 : scores regroupés 151
109 — Q. 46 — E34/Scores regroupés/attitude 151
110 — Q. 46 — E34/Scores regroupés/F1, F2, F3 152
111 — Q. 46 — E34/Q. 42 (satisfaction face à la place de la langue 153
112 — Q. 46 — E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la littérature 153
113 — Q. 47 — E34/Sexe 154
114 — Q. 47 — E34/Cégep 155
115 — Q. 47 — E34/Secteur 155
116 — Q. 47 — E34/Familles de programmes 156
117 — Q. 47 — E34 : scores regroupés 157
118 — Q. 47 — E34/Scores regroupés/attitude 157
119 — Q. 47 — E34/Scores regroupés/F1, F2, F3 157
120 — Q. 47 — E34/Q. 42 (satisfaction face à la place de la littérature 159
121 — Q. 47 — E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la langue 161
122 — Q. 48 — E34/Sexe 163
123 — Q. 48 — E34/Cégep 163
124 — Q. 48 — E34/Secteur 164
125 — Q. 48 — E34/Familles de programmes 164
126 — Q. 48 — E34/Profession du père 165
127 — Q. 48 — E34 : scores regroupés 165

128 — Q. 48 — E34/Scores regroupés/attitude 166
129 — Q. 48 — E34/Scores regroupés/F1, F2, F3 166
130 — Q. 48 — E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la langue 167
131 — Q. 49 — E34/Scores regroupés 169
132 — Q. 49 — E34/Sexe 169
133 — Q. 49 — E34/Cégep 170
134 — Q. 49 — E34/Familles de programmes 170
135 — Q. 49 — E34/Scores regroupés/attitude 171
136 — Q. 49 — E34/Scores regroupés/F1, F2, F3 171
137 — Q. 49 — E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la langue) 173
138 — Q. 50 — E34/Scores regroupés 174
139 — Q. 50 — E34/Sexe 175
140 — Q. 50 — E34/Cégep 175
141 — Q. 50 — E34/Secteur 176
142 — Q. 50 — E34/Familles de programmes 176
143 — Q. 50 — E34/Profession du père 177
144 — Q. 50 — E34/Scores regroupés/attitude 177
145 — Q. 50 — E34/Scores regroupés/F1, F2, F3 178
146 — Q. 50 — E34/Q. 42 (satisfaction face à la place de la littérature) 179
147 — Q. 50 — E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la langue) 179
148 — Évolution factorielle des items 271
149 — E1013 — Familles de programmes/Nombre de cours communs de français suivis 277
150 — E34 — Analyse de la variance : sexe 278
151 — E34 — Analyse de la variance : secteur 278
152 — E34 — Analyse de la variance : familles de programmes 278
153 — E34 — Analyse de la variance : cégep 279
154 — Permutation des items au cours des analyses factorielles I, II, III 280
155 — E34 — Analyse de la variance : âge (17-18 ans/ 19-20 ans) F1, F2, F3 281
156 — E34 — Analyse de la variance : sexe/F1, F2, F3 282
157 — E34 — Analyse de la variance : cégep/F1, F2, F3 283

158 — E34 — Analyse de la variance : secteur/F1, F2, F3 284
159 — E34 — Analyse de la variance : familles de programmes/ F1, F2, F3 285
160 — Questions 49/50 — E34 : scores croisés pour les catégories regroupées oui, non 286
161 — Questions 49/50 — E1013 : scores croisés pour les cinq catégories 286

B — Figures

1 — Distribution des résultats du pré-test 34
2 — Distribution des cotes globales (E1013) 70
3 — Courbes comparées des cotes des secteurs général et professionnel (E1013) 74
4 — Courbes cumulatives comparées des filles et des garçons (E1013) 75
5 — Diagramme des moyennes en fonction de l'échantillon, du sexe et des secteurs 78
6 — Comparaison des moyennes des sujets de 3e et de 4e session (E34) selon les familles de programmes 80
7 — Comparaison des opinions en ce qui concerne la place perçue et souhaitée de la littérature et de la langue (sujets E34) 110
8 — Satisfaction comparée quant à la place de la littérature et de la langue (sujets E34) 112
9 — Rangs moyens attribués aux objectifs par les filles et les garçons 119
10 — Diagramme cumulatif des réponses aux questions relatives à l'image de la langue française 181

Sommaire

Le contexte éducatif met en relation une foule de facteurs dont l'interaction, positive ou négative, conditionne tous les résultats d'un enseignement, quel qu'il soit. Ces facteurs, de nature très diverse, se lient, s'additionnent, s'annulent ou se conjuguent pour permettre l'atteinte ou non des objectifs respectifs de chacun des intervenants.

Parmi ces derniers, les élèves, composante importante de la relation d'enseignement sinon même composante première, retiennent, de la part des chercheurs, plus souvent l'attention sous l'angle des performances (selon un schéma que nous appellerions «avant/après») que dans des études qui tendent à percer l'alchimie de la situation éducationnelle à partir des perceptions des «apprenants». Pourtant, premiers visés, ils seraient, nous semble-t-il, bien placés pour pouvoir donner le point de vue du «consommateur» sur une situation où, il est vrai, ils sont plus habitués à être évalués qu'à être consultés.

Si une étude de cette nature peut paraître difficile, et dans le cas de très jeunes écoliers elle serait même aléatoire, menée avec les moyens d'enquête traditionnels, cette difficulté n'existe plus quand il s'agit, comme dans notre cas, de **collégiens**. Cette population étudiante, en effet, est non seulement parfaitement capable de donner son point de vue sur un produit scolaire consommé durant quelque onze ans déjà, mais aussi particulièrement bien placée, à notre avis, pour pouvoir manifester, de façon fondée, des **attitudes et des attentes** (en termes d'objectifs d'apprentissage prioritaires notamment), en ce qui concerne **les cours communs et obligatoires de français**, dont ils expérimentent l'étape ultime en cette fin de *cursus* post-secondaire.

À l'aide d'échelles d'attitude construites par nous selon la méthode des classements additionnés de Likert et constituées exclusivement d'énoncés formulés par la population-mère elle-même, échelles auxquelles s'ajoutait un questionnaire permettant de transposer le diagnostic attitudinal sur le plan conatif, l'étude a mesuré l'attitude vis-à-vis des cours communs de français de 1 013 collégiens, de deux collèges d'enseignement général et professionnel du Québec parmi les plus importants du point de vue numérique, l'un citadin, l'autre situé en région industrielle et semi-rurale.

L'application des deux instruments s'est faite au courant du mois de mars 1979. Les résultats les plus intéressants fournis par les données recueillies à cette occasion, outre l'information qu'ils ont apportée sur **les dimensions** (facteurs), **la direction** (positive/négative), **l'intensité** de l'attitude des cégépiens vis-à-vis de leurs cours de langue maternelle, concernaient l'incidence significative des variables indépendantes **sexe** et **représentation sociale** (familles de programmes) sur l'attitude des cégépiens.

Un autre élément lui aussi très intéressant, quant à nous, et qui relève plus particulièrement de la méthodologie de la mesure des attitudes, a été la mise en lumière de **l'importance primordiale de l'univers de l'attitude** pour la compréhension et l'interprétation des données, ainsi que **le rôle du code** propre à une sous-population (ici les cégépiens) dans la constitution et l'élaboration des échelles, de même que dans l'analyse des résultats.

Il s'est en effet avéré que dans la circonscription de l'univers de l'attitude, de même que dans l'adéquation des items constitutifs des échelles de mesure de l'attitude, le code propre aux cégépiens (medium et message) a joué un rôle déterminant, de même qu'il a eu une incidence marquée sur l'homogénéité, très forte, des échelles : **.9816** (.9484 après split-half).

Un autre résultat éclairant de l'étude a été la mise en relief du poids du **facteur F2-Langue** et l'acception que les collégiens donnent au concept **langue** dans sa relation avec les cours communs de français au collège, les objectifs d'apprentissages prioritaires des cégépiens dans le cadre de ces cours et, finalement, avec l'image que ceux-ci ont de leur langue maternelle.

Dans cette mesure, l'étude dresse un tableau déroutant de l'idée que se font les cégépiens de **l'efficacité économique du français** par rapport à son **efficacité littéraire**, **des performances du français comparées à celles de l'anglais** et, finalement, **des possibilités de survie du français au Québec**.

Bien que limitées spatio-temporellement et ne prétendant pas à la représentativité statistique de la population étudiante de l'ensemble des cégeps du Québec — le fait cependant qu'il n'y ait pas de différence significative entre les deux cégeps nous porte toutefois à croire que les mêmes résultats auraient été atteints en étendant l'échantillon à d'autres collèges d'enseignement général et professionnel — les données exposées dans la présente étude apportent un éclairage nouveau à la situation de l'enseignement du français et devraient, par les précisions qu'elles apportent, aider les responsables des différents paliers de l'enseignement à prendre des décisions qui tiendraient davantage compte du point de vue des collégiens concernant la langue, les cours de français et leurs contenus.

Introduction

Dans la société occidentale contemporaine, où l'alphabétisation est maintenant une étape franchie par pratiquement tous les pays la composant, la scolarisation a fait de très grands progrès au cours des dernières décennies, et de plus en plus de citoyens accèdent à une formation secondaire et postsecondaire. L'évolution du concept éducationnel, qui d'éducation initiale (de 6 ans à l'adolescence) se transforme de plus en plus en éducation continue, a pour sa part facilité cette plus grande accessibilité de tous à la scolarisation, à des niveaux de plus en plus élevés, au rythme et selon les besoins des individus et des communautés.

Dans ce contexte de formation, un des éléments fondamentaux de cette dernière est sans conteste la langue, dont la maîtrise parlée et écrite conditionne tous les apprentissages ultérieurs, quels qu'ils soient. C'est ainsi que dès la maternelle, et surtout durant tout le cycle élémentaire, les habiletés dans ce domaine sont systématiquement enseignées, que ce soit dans le domaine du lexique, de la grammaire, de l'orthographe, de la syntaxe, et ceci aussi bien en ce qui concerne l'expression orale que l'expression écrite. Au secondaire, ces habiletés sont reprises et approfondies, diversifiées et complétées, de telle façon qu'à la fin du secondaire, c'est-à-dire au moment d'entreprendre des études à un niveau pré-universitaire, les principales fonctions langagières : savoir écouter, savoir parler, savoir lire, savoir écrire devraient normalement être maîtrisées par l'élève.

De même et pour référer à des concepts élaborés par Bernstein (1971), il faudrait qu'à ce stade de sa formation, l'individu non seulement maîtrise le code restreint (restricted code), code implicite où les principes logiques sont plus ou moins formulés, mais qu'il soit également en mesure d'utiliser le code élaboré (elaborated code) par lequel les principes logiques et les opérations abstraites sont verbalisés et systématiquement explicités. Bref, il faudrait qu'à ce stade de sa scolarisation, il maîtrise les codes finis qui permettent la réalisation des différentes manifestations formelles de la langue maternelle, qu'elle soit parlée ou écrite.

Or, les constatations de plus en plus fréquentes et alarmées de lacunes très sérieuses dans le domaine de la maîtrise de la langue maternelle, et plus particulièrement de la langue écrite, semblent indiquer que tout ne va pas pour le mieux dans le meilleur des mondes linguistiques et qu'on est loin d'avoir atteint cet idéal de maîtrise de la langue parlée et écrite que la société avait fixé comme objectif à un système scolaire transformé, par l'accession d'un nombre croissant de citoyens à une scolarisation de plus en plus poussée, en grand dévoreur de deniers publics. Le bel idéal de démocratisation aurait-il, en embrassant tant, entraîné à la perte ce qui constituait un de ses principaux objectifs, et l'arbre de la connaissance désormais accessible à tous serait-il condamné à ne porter que des fruits médiocres? Bref, la scolarisation pour tous aurait-elle eu pour conséquence la dégradation des apprentissages pourtant jugés les plus fondamentaux? Poser la question en ces termes, c'est évidemment simplifier à l'extrême un problème dont la multiplicité et la complexité des facteurs concernés appellent des analyses plus délimitées et plus précises.

En attendant, on s'inquiète dans les principaux pays occidentaux, et à tous les niveaux de la société, de la piètre capacité à s'exprimer, par écrit surtout, de la population étudiante. Parents et maîtres, autorités gouvernementales et employeurs constatent avec consternation le manque de com-

pétence, dans ce domaine, d'une jeunesse à qui pourtant tous les moyens d'apprendre semblent être offerts comme jamais auparavant. Les uns et les autres se renvoient la balle quand il s'agit de trouver les raisons ou les coupables de cet état de choses. Et c'est évidemment vers l'école qu'on se tourne pour dénoncer les carences linguistiques chez ceux-là mêmes qu'elle a pour mission de former. Pour les uns, cet état de chose est l'indice d'une mutation irréversible des comportements ; pour les autres, les programmes d'enseignement ne conviennent plus à l'époque ; d'autres estiment qu'on n'a plus les professeurs qu'on avait ; d'autres encore reprochent aux élèves de ne pas s'intéresser aux apprentissages proposés ; certains incriminent la technologie audio-visuelle et l'influence néfaste, selon eux, de la télévision. Tous s'accordent pour dire qu'il faut que cela change.

Comme on le voit, le problème peut être envisagé sous une multiplicité d'angles. L'aborder du point de vue de l'élève en était un, et plus précisément du point de vue de cet élève de niveau post-secondaire qu'est le cégépien au Québec, depuis l'instauration des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), à partir de 1967, à la suite des recommandations du Rapport Parent (Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement de la Province de Québec, novembre 1964).

À ce stade de son cursus scolaire, l'élève de cégep compte communément quelque onze années d'apprentissages du français, et les cours communs de français constituent le stade terminal de sa formation systématique dans cette discipline (sauf pour les étudiants qui se spécialisent en Lettres — linguistique et littérature — à l'université).

À ce titre, le cégépien devrait donc être en mesure de formuler une opinion fondée en ce qui concerne les cours de français, en même temps qu'il devrait être bien placé, à cette étape, pour évaluer sa propre compétence dans cette matière.

Par ailleurs et malgré le fait qu'ils en soient les principaux consommateurs ou les premiers bénéficiaires, les élèves demeurent la composante la moins impliquée dans l'établissement des situations, des modalités et surtout des contenus de l'enseignement qui leur est dispensé. Dans un domaine où ils finissent pourtant, par la force des choses et au long des années, par acquérir ne serait-ce qu'une certaine idée de leurs besoins, ils n'ont pas l'occasion de donner de façon formelle leur opinion, parmi celles de tous les autres intervenants. Par contre, dans l'énumération des raisons avancées pour expliquer les performances défaillantes dans le domaine de la langue, la motivation des élèves pour les cours de français figure en bonne place, les élèves donnant l'impression d'endurer ceux-ci en général comme un mal nécessaire.

La présente recherche fut donc entreprise en vue de clarifier la question de **l'attitude** des élèves en ce qui concerne l'apprentissage de la langue parlée et écrite. Dans ce champ d'investigation, c'est l'attitude manifestée vis-à-vis des cours de français au collégial qui constitue l'objet de la démarche, des recherches réalisées dans d'autres disciplines, et notamment celui de la langue seconde, ayant démontré l'existence d'un lien entre l'attitude vis-à-vis d'une matière et le niveau de performance atteint (Lum, 1960 ; Wofford et Welloughby, 1968 ; Gardner et Lambert, 1959 ; Bartley, 1970). Même si notre propre recherche ne s'intéresse pas directement au lien attitude-performance, le fait qu'un tel lien semble exister nous a paru, dans le contexte, une raison supplémentaire pour tenter de cerner la direction de cette variable affective chez les collégiens.

Curieusement, parmi les innombrables recherches faites jusqu'ici dans le domaine des attitudes et qui touchent les aspects les plus divers de l'activité humaine, aucune ne semble, à notre connaissance, avoir analysé l'attitude face à la langue maternelle. Des chercheurs (Schütt 1972) se

sont cependant intéressés au bilan que les élèves pouvaient faire de leur expérience et de leurs besoins dans l'enseignement de la langue maternelle, en Allemagne de l'Ouest. Au Québec, où la question de la langue maternelle est particulièrement présente dans un contexte de bilinguisme, ce n'est que tout récemment (Dufresne 1978) qu'une recherche a tenté de mesurer l'attitude des élèves du secondaire face au français. L'absence de recherches plus nombreuses nous semble être due à la relative nouveauté du problème de cet apprentissage linguistique dans les pays occidentaux ou plutôt à son ampleur. Il semblerait qu'on ait longtemps pensé que l'attitude face à la langue maternelle ne posait pas de problèmes, donc que l'investigation de ce champ ne présentait pas d'intérêt, ni ne pouvait déboucher sur des avenues pédagogiques et didactiques concernant la langue maternelle.

Or, si les résultats d'un apprentissage dans un domaine quelconque peuvent être en relation avec l'attitude manifestée par les élèves vis-à-vis de ce dernier, il devenait intéressant de vérifier cette variable dans le cas de la langue maternelle, dans le domaine de laquelle de piètres résultats sont de plus en plus constatés un peu partout, que ce soit aux États-Unis, en Allemagne, en France ou encore au Québec, résultats dont les médias, spécialisés ou non, se font régulièrement l'écho. Le fait que le constat soit général élimine l'objection de difficultés que pourrait présenter une langue plutôt qu'une autre.

Dans les limites de notre recherche, nous avons visé une quadruple contribution en ce qui concerne la variable affective «attitude» et ses implications à la fois pédagogiques et didactiques. À cet effet, nous nous sommes fixé comme champ d'investigation

1) la variable attitude et sa mesure ;

2) l'attitude des cégépiens en ce qui concerne leurs cours obligatoires de français ;

3) le champ de cette attitude ;

4) les implications didactiques et pédagogiques.

Ce faisant, notre but était de vérifier la nature de l'attitude des élèves des collèges d'enseignement général et professionnel vis-à-vis du français, afin, d'une part, de confirmer ou d'infirmer le postulat voulant que les élèves n'aiment pas ces cours et, d'autre part, d'analyser le problème de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue parlée et écrite en l'abordant du point de vue de l'élève. Nous estimions également que la question de l'attitude une fois clarifiée, il serait plus aisé d'examiner, grâce entre autres aux données recueillies au cours de cette démarche, les autres facteurs intervenant dans la situation.

De même, sur le plan de l'intervention pédagogique qui nous préoccupe au premier chef en tant qu'enseignante, il nous semblait que tant que des données un peu plus précises ne seraient pas disponibles concernant le facteur «attitude», les enseignants continueraient à investir de précieuses énergies pour convaincre les élèves de l'importance des cours, énergies qui auraient pu trouver un emploi dans d'autres aspects de la situation, comme la création de matériel didactique, le recensement de contenus variés, la mise au point de situations d'apprentissage et d'évaluation plus précises, la planification d'apprentissages progressifs et hiérarchisés, etc.

Limitée à deux collèges d'enseignement général et professionnel québécois, l'un urbain, l'autre semi-urbain, la recherche touche un échantillon de 1 013 élèves réguliers (par opposition aux élèves de l'éducation permanente) auxquels le double questionnaire construit à cet effet a été administré.

Les chapitres qui suivent exposent la problématique et les objectifs de la recherche, le cadre théorique sur lequel elle se fonde, la méthodologie employée, ainsi que les analyses et les interprétations qui ont été faites à partir des données recueillies. Le dernier chapitre expose les conclusions qui découlent des données et fait état des recommandations que nous avons formulées à partir de celles-ci.

La démarche se situe dans la tradition des recherches empiriques à portée descriptive. L'échantillon, bien que n'étant pas représentatif de l'ensemble de la population étudiante cégépienne, comporte cependant la plupart des caractéristiques de celle-ci. Quant aux résultats, ils intéresseront en premier lieu les praticiens de la langue maternelle au niveau post-secondaire, de même que les constructeurs de curriculums dans ce domaine. Ils s'adressent également aux autorités concernées par la question de la langue et de son enseignement, de même qu'aux didacticiens de cette discipline et aux facultés chargées de la formation des maîtres.

Certaines notations méthodologiques s'adressent pour leur part plus particulièrement aux spécialistes des sciences humaines concernés par la mesure des variables affectives et, d'une façon plus large, aux théoriciens des sondages en général.

Chapitre premier

Problématique et objectifs

I- Analyse de la situation

Les cours communs de français dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep)

Depuis leur création, en 1967, à la suite des recommandations du Rapport Parent, les collèges d'enseignement général et professionnel, chargés de remplacer les anciens collèges classiques au Québec, dispensent à tous les élèves, qu'ils soient inscrits au secteur général (deux ans de scolarité, préparation à l'université) ou au secteur professionnel (trois ans de scolarité, débouché sur le marché du travail) des cours communs de français, de philosophie et de culture physique. Ces cours sont appelés cours communs parce qu'ils réunissent les élèves des deux secteurs. Ils sont obligatoires et ont pour objectif, outre leur enseignement spécifique, de mettre en contact les élèves des deux secteurs et des différentes familles de programmes, dans un contexte de formation fondamentale. On retrouve donc dans ces cours tantôt des groupes hétérogènes et multidisciplinaires, tantôt des groupes plus homogènes quant à leur orientation professionnelle, selon les hasards des horaires ou l'organisation scolaire propre aux différents établissements.

Quant aux cours communs de français, définis en termes de cours de langue et de littérature dans les textes officiels (Muller-Hehn, 1974) ils consistent en cinq cours, identifiés d'après leurs contenus : linguistique, roman, poésie, essai et théâtre. Le premier (linguistique) est imposé à tous les élèves, qui doivent en outre choisir trois autres cours parmi les quatre qui restent, le nombre de cours obligatoires de français étant de quatre, et cela quelle que soit l'orientation, générale ou professionnelle, choisie. Les élèves suivent un cours de français par session, et ont généralement terminé ces cours obligatoires à la fin de la deuxième année de scolarité au cégep.

Les élèves et les cours communs de français

Dans les cours communs de français, hétérogènes par vocation, les élèves se côtoient, partageant les mêmes contenus et les mêmes apprentissages. Il s'agit dans ces cours d'atteindre un objectif général qui est «la maîtrise de la langue parlée et écrite» et, par l'étude de la littérature «provoquer et développer l'attitude littéraire...». L'explication de cet objectif global est faite dans les Cahiers de l'Enseignement collégial publiés annuellement par le ministère de l'Éducation du Québec, par les soins de la Direction générale de l'Enseignement collégial.

Durant la première décennie de fonctionnement des cégeps, et plus particulièrement ces dernières années, les interrogations se sont multipliées relativement aux résultats obtenus dans ces cours, compte tenu de la baisse constante de la qualité des performances linguistiques des élèves, constatée aussi bien pendant le cursus collégial proprement dit qu'à l'arrivée à l'université ou sur le marché du travail. Il faut dire ici que cette situation, bien que particulièrement remarquée au niveau collégial, est également et dans le même temps, constatée et déplorée au secondaire.

Parallèlement, les différents intervenants de la situation pédagogique exprimaient le sentiment que les cours de français n'intéressaient pas les élèves, ne les motivaient pas, les laissaient apathiques ou même les rendaient agressifs. Bref, le malaise de plus en plus nettement perçu et les défaillances linguistiques de plus en plus criantes ont abouti, en 1978, à la nomination, par le ministère de l'Éducation, d'un comité *ad hoc* chargé de la définition d'une politique de l'enseignement de la

langue au niveau primaire, secondaire et collégial. Un comité spécifique a pour sa part été chargé de la reformulation des buts et des objectifs des cours communs de français au niveau collégial, mandat qui devait se concrétiser par l'implantation, dans un délai prévisible, d'un nouveau programme pour ces cours, le statut quo étant maintenu jusque-là.

II- Objectifs de la recherche

L'attitude manifestée à l'égard d'un objet d'apprentissage ayant, selon les spécialistes, un lien avec les résultats obtenus, nous avons, dans le cadre de notre démarche, cherché à connaître l'attitude des élèves qui fréquentent les cours communs de français au collégial, les constatations de rendement faible de la part de ces derniers pouvant faire croire à l'influence éventuelle d'une attitude non positive vis-à-vis de ces cours.

Nous avons également voulu vérifier dans quelle mesure l'attitude des élèves était en relation avec leur degré de satisfaction en ce qui concerne le contenu des cours, et plus précisément, en ce qui concerne la répartition, à la fois sur le plan quantitatif et sur le plan de la spécificité des champs (langue/littérature), des deux disciplines enseignées.

En d'autres termes, nous cherchions à connaître :

a) l'attitude des élèves vis-à-vis des cours communs de français (variable dépendante) ;

b) les objectifs et les contenus privilégiés par les élèves dans le cadre de ces cours (variable intermédiaire) ;

c) l'influence des variables indépendantes stables : âge, sexe, secteur (général/professionnel), familles de programmes, milieu socio-économique, sur les variables dépendante et intermédiaire.

Nous avons ainsi été amenée à analyser :

— les rapports existant entre les variables indépendantes et la variable dépendante (attitude) ;

— l'influence des variables indépendantes sur la variable intermédiaire ;

— les rapports et les liens entre la variable dépendante (attitude) et la variable intermédiaire.

Nos hypothèses étaient

— que l'attitude des élèves serait probablement influencée par la variable indépendante «secteur», et plus précisément que l'attitude des élèves du secteur professionnel serait probablement moins favorable que celle des élèves du secteur général ;

— que l'attitude serait influencée par le degré de satisfaction éprouvée par les élèves en ce qui concerne le contenu des cours.

Ce qui revient à dire que les résultats devaient, selon nous, mettre en lumière l'existence d'une attitude ou positive ou négative vis-à-vis des cours de français et, éventuellement, faire la preuve de l'existence d'un lien entre l'attitude vis-à-vis d'un objet et le degré de satisfaction éprouvé à son endroit. De même qu'ils devaient souligner le lien qu'il y a, à notre avis, entre la direction de l'attitude vis-à-vis de ces cours et la représentation sociale des individus.

Chapitre II

La notion d'attitude : théorie et mesure

I- Survol théorique

La notion d'attitude

Au milieu du champ de forces de la vie, les tendances des individus, leurs opinions, l'énergie qu'ils sont prêts à déployer pour telle ou telle cause, représentent des éléments importants. Parmi eux, les opinions et les attitudes sont tout particulièrement étudiées à cause de leur relation avec le comportement des individus et la prévision de ce comportement. Et si la psychologie sociale considère l'étude des opinions et des attitudes comme relevant particulièrement de son domaine, toutes les sciences sociales sont amenées également à les étudier. C'est ainsi qu'on voit, entre autres, constate Grawitz (1976, p. 516), les économistes faire état de l'attitude du consommateur, les ethnologues observer la variété des attitudes possibles devant les mêmes événements de la vie des hommes. Jusqu'à la science politique qui commence à étudier, après les opinions politiques, le secteur encore si mal connu des attitudes politiques.

Pour Kapferer (1978, p. 11), le concept d'attitude est, pour les sciences humaines, fondamental dans la compréhension des mécanismes d'adaptation de l'individu à son environnement :

> *Ce n'est pas par hasard si le concept d'attitude est fondamental dans les sciences humaines. En effet, les attitudes ont une fonction fondamentale : elles constituent notre carte évaluatrice de notre environnement social. C'est par cette représentation cognitive et évaluative que nous nous adaptons à notre environnement, que nous développons des réactions stables vis-à-vis des objets, des personnes et à tout stimulus social. Cette stabilité est importante, car elle évite de récidiver à chaque occasion. C'est la preuve d'un ajustement à l'environnement.*

En psychologie sociale, ce concept fondamental désigne la manière dont une personne se situe par rapport à un objet ou à un phénomène, principalement social, que cette caractéristique de la personne humaine soit un trait de sa personnalité, comme le veut la théorie **substantialiste** (Typologie de Sheldon, 1940 ; Allport, 1937), ou qu'elle soit le fruit des différentes influences qui conduisent les individus à réagir, comme le veut la théorie **behavioriste** (Guthrie, 1944 ; Hull, 1943 ; Miller et Dollard, 1945 ; Skinner, 1971). Selon cette dernière théorie, note Stoetzel (1963), les actes des individus sont appris, et les comportements d'un individu pourront être décrits, compris et même prédits par ses attitudes. L'étude des attitudes est par le fait même au cœur d'une théorie de la personnalité, comme elle est un des éléments de la théorie du conditionnement.

Dans l'étude des comportements psychologiques qui se rapportent à ce qu'on appelle les fonctions : affectivité, perception, mémoire, possibilités intellectuelles, on rencontre constamment la notion d'attitude pour expliquer les différences individuelles de ces fonctionnements. Y font également appel la psychologie des relations entre les personnes, comme cause et effet des interactions, de même que le domaine de l'opinion publique qui, sans ce concept, ne pourrait être traité ni investigué.

Quant à la définition même du concept, elle a fait l'objet de l'attention toute particulière des chercheurs, à cause, notamment, de sa plasticité sémantique. Pour sa part, Campbell (1963) a répertorié une centaine de concepts à qui était attribué le statut de «prédisposition réactionnelle acquise». On y trouve les concepts de valence, tournure, latitude, tendance, motivation, attitude, etc.

Or, pour Campbell, il ne faut pas croire qu'à ces distinctions verbales correspondent autant d'éléments empiriquement différentiables de la réalité. En fait, selon lui, la prolifération des concepts en psychologie est plus fonction de la prolifération des psychologues que de la prolifération des phénomènes à expliquer. Plutôt que d'insister sur les différences entre chaque conception, Campbell conclut que ces conceptions sont fonctionnellement équivalentes et n'ont pas de validité discriminante (Kapferer, *op. cit.* p. 86). Choisir «attitude» pour exprimer ces multiples concepts semblerait être fondé plus historiquement qu'étymologiquement, ce label ayant acquis l'usage le plus répandu.

Stoezel (1963) définit l'attitude comme une disposition de l'esprit, de laquelle l'opinion peut être considérée comme le comportement verbal, la manifestation externe. C'est cette manifestation extérieure de l'attitude qu'est l'opinion qui a servi à plusieurs auteurs à étayer la théorie substantialiste, en établissant des corrélations entre les attitudes et les traits de la personnalité (Adorno, 1950, Eysenck, 1954). Mais il existe également d'autres manières d'étudier les opinions des personnes.

On peut ainsi mettre les opinions en relation avec les caractéristiques sociologiques. On constate alors des différences parfois très sensibles dans la répartition des opinions, selon le sexe, l'âge, la profession, l'habitat, le niveau économico-social, l'affiliation religieuse, le niveau des études (Stoezel, *op. cit.* p. 167). Cet auteur considère cependant qu'il y a risque de malentendu à vouloir décrire les personnes par leurs opinions ; pour lui, ce qui compte et qui est significatif pour la compréhansion des personnes, c'est **la fonction des opinions** qu'elles ont émises. Smith, Bruner et White (1956) considèrent à cet effet trois aspects de l'opinion : son objet, l'orientation de la personne et sa position.

L'objet de l'opinion, c'est le problème tel qu'il apparaît à la personne. Cet objet est distinct de son corrélatif objectif qu'on appellera dans ce cas «thème».

Le second aspect est **l'orientation** ; l'objet de l'opinion met en effet en jeu des tendances à l'action, mouvement **vers** l'objet (rapprochement), mouvement **s'écartant** de lui (éloignement), mouvement **contre** (hostilité).

La **position** enfin est la traduction de l'orientation de la personne dans le langage concret. Elle peut cependant être moins extrême que l'orientation.

C'est surtout par les fonctions de l'opinion qu'on peut comprendre le mieux, selon Stoezel (*op. cit.* p. 169) le fait qu'une personne ait une opinion. Pour sa part, il distingue trois fonctions de l'opinion qui correspondent à trois aspects de la personne :

a) **L'adaptation à la réalité** ou évaluation de l'objet. Pour lui, opinions et attitudes aident à classer les objets et par là mettent au service de la personne des prédispositions pour agir et pour affronter ces objets.

b) **L'adaptation au groupe**. Cette adaptation sert à l'individu à se faire accepter par le groupe de référence (Hyman, 1842), qui remplit ici une fonction normative. Dans une autre mesure, le groupe de référence, comme le souligne Levy (1965, p. 143) remplira également une fonction comparative *dans la mesure où (...) les attitudes propres à ses membres (...) constituent des normes ou des points de comparaison d'après lesquels l'individu formule des jugements et des évaluations.*

c) **La fonction d'extériorisation**. Elle fait la relation entre les opinions que formule une personne et ses pulsions et besoins sous-jacents : défense du moi, besoin de dépendance, besoin d'autonomie, d'hostilité, désir de statut.

Quant à Katz (1960), il distingue quatre fonctions de l'attitude :

a) la fonction d'adaptation au monde extérieur ;

b) la fonction de défense du moi ;

c) la fonction d'expression des valeurs : expression de ce que l'individu veut être ;

d) la fonction de connaissance : système de référence pour comprendre le monde (fonction épistémique).

Dans ce schéma, les fonctions a) et d) sont des fonctions de protection et b) et c) des états internes de motivation.

Malgré ces éléments, la notion d'attitude reste cependant encore imprécise, dans la mesure où la différence entre opinion et attitude se résume à ce que l'une est «visible» et l'autre «cachée», l'une est immédiatement perceptible à l'observateur, l'autre non immédiatement perceptible.

En fait, c'est précisément, semble-t-il, par ce caractère d'objet scientifique non immédiatement accessible que la notion d'attitude trouve sa plus grande fécondité (Stoezel, 1963) et qu'elle se dégage, par les techniques de mesure quantitative, des conceptions substantialistes, rendant par là même inutile une définition de cette nature. La psychologie sociale se propose, en effet (Alexandre, 1971), non pas de pénétrer par une démarche intuitive ou clinique dans la subtilité de l'âme humaine, mais de traduire en termes quantitatifs l'ampleur, la direction de cette réalité psychologique et, le cas échéant, de prédire avec une certaine probabilité, le comportement de l'individu.

Ainsi, sans chercher à définir ce qui de par sa nature même l'est difficilement, et afin de délimiter le concept d'attitude pour les besoins précis de la présente recherche, nous retiendrons plus particulièrement les quatre éléments que le concept présente selon Stoezel (1963, p. 1004) :

1- Il s'agit d'une variable inférée, non directement observée ni observable. Tous les auteurs sont d'accord sur ce point important qui confère au concept son caractère scientifique.

2- L'attitude désigne une préparation spécifique à l'action par le fait qu'elle implique une relation sujet-objet et se distingue ainsi du trait de caractère ; qu'elle est une disposition plus ou moins durable, se distinguant ainsi des simples motivations ; qu'elle est plus ou moins générale, ce qui signifie qu'une attitude déterminée rend similaires ou équivalents tout un ensemble de stimuli ou de situations.

3- L'attitude, en psychologie sociale, est toujours une attitude **pour** ou **contre**, ce qui lui confère un élément de polarité. On peut donc dire qu'une attitude est chargée d'affectivité.

4- L'attitude est acquise et donc susceptible de subir les effets des influences externes. L'attitude peut, par conséquent, changer, et ces changements peuvent être provoqués.

En relation avec ce dernier point, Meili (1961) souligne le rôle du surmoi, et, partant, des pressions sociales, et leur rôle dans la formation des attitudes.

Résultat des sensations, des désirs, des sentiments à l'égard d'un objet ou d'une situation, l'attitude influe sur la perception du sujet, sur son comportement. Comme le note Allport (1935) *une attitude est un état mental et neuro-physiologique constitué par l'expérience, qui exerce une influence sur les réactions de l'individu envers tous les objets ou toutes les situations qui s'y rapportent*. D'après Newcomb (1967), l'attitude agit sur l'ensemble de la vie psychique d'un individu, dans la mesure où *l'attitude d'une personne à l'égard de quelque chose est sa prédisposition à devenir motivé dans sa relation avec elle*. Dans tous les cas, cette réalité psychologique se présente comme une varia-

ble qualitative qu'on décrit avec des caractéristiques issues de réalités physiques. Ainsi, on la définit comme un continuum psychique, c'est-à-dire une entité ayant une origine et un terme tels que l'on puisse passer de l'une à l'autre par des variations de degrés dont l'ensemble la constitue. Elle a une **direction**, selon qu'elle attire le sujet vers l'objet ou l'en éloigne, et prend par conséquent des valeurs positives et négatives. Elle a une **intensité** s'exprimant dans la force de l'attraction ou de la répulsion. Elle a enfin une **dimension**, selon qu'elle couvre un ou plusieurs domaines de l'activité comportementale (Alexandre, *op. cit.*).

C'est l'aspect «dimension» qui ouvre la voie à la recherche de corrélations et à l'analyse factorielle, élément important dans le domaine de la mesure des attitudes, qui tente de déterminer s'il existe, comme pour les aptitudes, un facteur général et des facteurs spécifiques.

Déterminants et composantes de l'attitude

Relativement aux déterminants de l'attitude, Kapferer (1978) distingue quatre catégories de déterminants (p. 11) :

a) les facteurs génétiques

Parmi ceux-ci, l'auteur retient plus particulièrement la transmission génétique d'un niveau minimum d'agressivité (Lorenz, 1966), et les déterminants génétiques de l'introversion (Eysenck, 1956).

b) les conditions physiologiques

Il faut entendre par là les mutations physiologiques qui accompagnent le développement humain : évolution psychosexuelle, évolution cognitive, rupture d'équilibre physiologique (maladie, vieillesse).

c) le contact direct avec le stimulus

Ce contact peut être traumatisant ou non, accidentel ou non, répété ou non.

d) le contexte social et les communications

Il s'agit ici du vécu quotidien.

Dans le cas des élèves cégépiens qui nous intéresse, il semble bien que les facteurs b), c) et d) ont, chacun dans son domaine et selon les individus, une incidence sur l'attitude de ceux-ci, dans la mesure où

— ils sont, à cause de leur âge (17 à 20 ans en majorité), concernés par la mutation physiologique et l'évolution psychologique et cognitive qui caractérisent cette époque de la vie ;

— ils sont en contact répété avec le stimulus, depuis onze ans en général ;

— leur attitude se développe dans un contexte social où le statut et la survie de la langue font partie du paysage politique, économique et social, et où les apprentissages dans le domaine de la langue maternelle sont un problème discuté régulièrement par tous les médias.

Quant aux composantes de l'attitude, le consensus apparaît plus facile en ce qui concerne une définition de l'attitude qu'en ce qui a trait aux différentes composantes de celle-ci et à leur interaction. Ainsi les chercheurs considèrent-ils généralement que l'attitude est une prédisposition acquise à répondre de façon favorable ou défavorable à l'égard d'un objet donné (Fischbein, 1975). Ce qui implique que l'attitude est acquise, qu'elle influence la conduite et que cette influence est, de façon constante, favorable ou défavorable à un objet donné. Cette prédisposition à répondre favorablement ou défavorablement est influencée par l'expérience. Dans cette mesure, Shaw et Wright (1967), cités par Debaty (1967), décrivent l'attitude comme une composante affective, laquelle est basée sur un processus cognitif, le tout étant préalable à la manifestation d'un comportement. Pour eux, l'attitude est

(...) un système relativement permanent de réactions d'évaluation d'ordre affectif, basé et reflétant les concepts ou croyances appris à l'égard d'un objet social ou d'une classe d'objet sociaux.

Il s'agit donc d'une variable intermédiaire entre le stimulus et la réponse finale, au même titre que les instincts, les habitudes, les tendances, les aptitudes (...) Il s'agit d'une entité psychologique réelle, non observable directement sinon dans ses manifestations.

Les attitudes, notent pour leur part Krech et Crutchfield (1952), sont reliées à un savoir, à des expériences, sans qu'il soit nécessaire qu'il y ait relation entre ces connaissances et les faits authentiquement objectifs auxquels cette connaissance se rapporte. En fait, estiment-ils, ce sont à la fois des facteurs culturels (famille, société) et des facteurs fonctionnels (personnalité, besoin d'approbation, d'acceptation sociale) qui déterminent les attitudes. Cependant, il s'opère chez la personne un choix individuel, et c'est dans la mesure où elles répondent le mieux aux besoins des individus que les attitudes se constituent et se développent.

De son côté, Kapferer (1978) distingue trois composantes principales de l'attitude :

a) la composante cognitive : système structuré et doté d'un dynamisme propre qui fait que la modification d'une cognition entraîne la modification préalable d'autres cognitions ; la modification d'une cognition doit donc passer par la connaissance complète des ramifications dans lesquelles elle s'insère ;

b) la composante affective : émotions, sentiments vis-à-vis du stimulus ; elle varie en direction et en intensité ; c'est elle qui exprime notre évaluation favorable ou non ;

c) La composante conative : intentionnelle, elle incorpore tous les plans en vue de l'action à prendre vis-à-vis du stimulus.

Vouloir modifier l'attitude impliquerait, selon cet auteur, la modification de chacune de ces composantes (pp. 89-90). Or, souligne-t-il, les composantes de l'attitude, pour être liées, n'en sont pas moins des entités séparées. Par conséquent, la variation de chacune d'elles obéirait en partie à des **causes propres**.

Pour Fischbein (1966) cependant, la composante affective de l'attitude est conditionnée par la composante cognitive ; il est donc loisible de choisir de mesurer l'une ou l'autre, le résultat sera le même. D'autres auteurs optent, quant à eux, pour l'autonomie des composantes (Fehling et Triandis, 1971 ; Ostrom, 1969).

Quoi qu'il en soit, il conviendrait, selon certains auteurs, de relativiser le rôle de l'attitude générale et de ses effets sur les décisions d'action. Ainsi Wicker (1969) conclut que le support de l'hypothèse de l'influence des attitudes sur le comportement est minime. Et Mischel (1968) enchaîne, après un examen monumental d'études de ce type, en disant que le comportement change quand la situation change. Clairement, il semble bien que d'autres influences que les prédispositions générales pèsent sur les comportements et les intentions. Et la décision d'entreprendre une action dépend de l'influence de facteurs spécifiques à la situation. Selon Fischbein (1975), on pourrait ainsi concevoir un modèle de prédiction des intentions reposant sur deux composantes : la prédisposition individuelle (attitude) et l'influence des normes, normes sociales et normes personnelles. Le modèle stipule que les intentions sont une fonction additive de trois variables : l'évaluation de l'action (E. acte), la perception des attentes des groupes de référence (PNS = perception des normes sociales), et la perception intime d'une obligation de faire l'action en question (PNP = perception des normes personnelles). Bien que Fischbein ait abandonné la dernière variable, Kapferer, qui le cite, estime que les résultats d'une recher-

che sur les déterminants de l'intention (Schwartz et Tessler, 1972) suggèrent par contre le maintien de cette variable : Intention = a (E. acte) + b (PNS) + c (PNP) (Kapferer, *op. cit.* p. 275).

Finalement, on peut conclure avec cet auteur que l'analyse du concept **attitude** en fonction de trois composantes (cognitive, affective, conative) nous conduit à reconnaître la dynamique interne de ces composantes. Opinion (composante cognitive) et sentiments (composante affective) se combinent avec les contingences situationnelles dans la formation des intentions, c'est-à-dire dans la prise de décision. La composante conative de l'attitude manifeste le principe de réalité de la psychologie freudienne : elle est le compromis des exigences des prédispositions développées par l'individu et des attentes de l'environnement social (Kapferer, 1978, p. 280-81).

L'influence des contingences situationnelles est également soulignée par Cohen (1966) quand il examine les effets de l'attitude sur le comportement. Deux conceptions se retrouvent à ce propos ; pour la première, l'attitude exerce un effet causal, pour la deuxième, l'attitude a uniquement un effet directif.

Dans la **conception causale**, l'attitude détermine le comportement : elle motive l'individu à se comporter de telle ou telle façon, ce qui pourrait être schématisé comme suit : Situation → Attitude → Action.

Dans la **conception directive**, l'attitude n'est qu'un des facteurs déterminant le comportement. La prédiction du comportement à partir de l'attitude seule est tenue pour impossible : il faut tenir compte des contingences situationnelles. C'est l'interaction de l'attitude et des contingences qui détermine le comportement. La représentation schématisée de cette conception pourrait être :

Situation ↘
Attitude ↗ Action

Une théorie de l'enseignement devra, dans l'optique de cette conception, envisager et la modification de l'attitude et la modification de la situation.

Dans cette organisation, il faut cependant noter un fait capital : les facteurs culturels n'ont d'efficacité que dans la mesure où ils sont perçus par l'individu, interprétés et utilisés par lui. Or, on constate une sélectivité des individus en ce qui concerne les faits. Ils auraient en effet tendance à sélectionner ceux qui correspondent à l'idée qu'ils se font de l'objet, sous la pression d'un ensemble de conditions culturelles et fonctionnelles (ASH, 1946). De l'intensité de ces pressions résulte une résistance au changement et la direction d'une attitude a de bonnes chances de ne guère changer sans modification radicale de ces conditions. Le même phénomène de sélectivité et de résistance semble devoir jouer en ce qui concerne l'objet même de l'attitude, dans la mesure où ce dernier est perçu lui aussi sous la pression de conditions culturelles et fonctionnelles données. Parmi les facteurs qui influencent le phénomène de la perception, la caution que certaines attitudes reçoivent de la société est un des facteurs les plus puissants.

Newcomb (1970) note à ce propos, en relation avec l'expérience de Levine et Murphy (1943), que le phénomène sélectif s'explique par la relation entre la valence impliquée et l'attitude préexistante de l'individu, également représentée comme valence. Il semblerait ainsi que des valences semblables s'attirent et des valences différentes se repoussent. Ce qui signifierait que finalement les attitudes influencent non seulement le comportement, mais également les perceptions, et qu'ainsi,

en tant que noyaux de l'organisation psychologique de l'individu, elles constituent un champ de recherche extrêmement intéressant et utile, dans la mesure où elles contrôlent également les processus d'entrée des informations, quelles qu'elles soient, comme la mémoire ou l'apprentissage.

On voit ici immédiatement le rôle des attitudes dans la situation d'enseignement, non seulement en termes de motivation, mais également en tant que facteurs de sélectivité relativement aux contenus et aux apprentissages proposés. En d'autres termes, les résultats d'un apprentissage pourraient non seulement être influencés par la **direction** de l'attitude des individus, ils pourraient aussi être reliés à **l'univers** de cette attitude, dans la mesure où les informations proposées dans un contexte d'enseignement risquent d'être sélectionnées par les individus en fonction de cet univers. Négliger l'aspect **univers** équivaut ainsi à se priver d'un élément extrêmement intéressant pour l'explication d'une attitude, quelle que soit sa dimension, positive ou négative, celle-ci n'ayant de sens, en définitive, que dans la mesure où son objet est délimité le plus possible (univers).

Les sources d'ambiguïté dans le domaine des attitudes

Une des sources les plus fréquentes de confusion dans le domaine des attitudes vient de la proximité de certains termes comme, notamment, croyance, motivation et opinion.

La **croyance** souligne un niveau d'accord avec un énoncé attribuant une caractéristique à un objet social. Ainsi, on peut croire **en** une chose, c'est-à-dire à son existence, comme on peut croire **à ce qu'on affirme** d'une chose. Krech et Crutchfield (1952) définissent la croyance comme *une organisation durable de perceptions et de connaissances relatives à un certain aspect du monde de l'individu* (...). *Les croyances en tant que telles sont affectivement neutres.* De leur côté, English et English (1958) considèrent la croyance comme étant *l'acceptation émotionnelle d'une proposition ou d'une doctrine dont les fondements apparaissent comme adéquats.*

Quant à la **motivation**, et par rapport à l'attitude qui est, elle, considérée comme une variable latente, elle serait pour sa part un état dynamique dans le sens où elle serait *un état de dissociation et de tension qui met en mouvement l'organisme jusqu'à ce qu'il ait réduit la tension et retrouvé son intégrité* (Lafon, 1963), ce que Berlyne (1957) appelle motivation épistémique, c'est-à-dire un besoin de percevoir clairement et de réduire l'incertitude qui dépend du niveau d'attention ou d'alerte de la personne, donc des propriétés des stimuli auxquels l'organisme est exposé. Newcomb (1970) souligne pour sa part que le concept de motivation relie un état de mobilisation d'énergie à un but.

Dans cette optique, l'attitude, variable psychologique statique, précède et annonce qu'une motivation pourrait naître. L'attitude est déterminée par l'objet auquel elle réfère, alors que la motivation est liée aux objectifs qu'elle poursuit. Pour Boudon et Lazarsfeld (1965), la motivation regrouperait les dispositions dont le champ est plutôt général et qui, implicitement, dirigent l'individu vers des activités englobant le présent et le futur (p. 193), contrairement aux opinions et aux attitudes qui, elles, sont les premières spécifiques, les deuxièmes générales, toutes deux étant cependant passives et liées au présent.

Ce qui caractérise toutes ces définitions c'est le consensus en ce qui concerne la **nature dynamique** du concept de motivation, alors que le concept lui-même semble résister encore à une définition précise. C'est ce qu'explique Martin (1977) qui a tenté de cerner et de vérifier ce concept à partir de ses multiples acceptions et des nombreuses interrelations qui le lient aux différents facteurs psychologiques, physiologiques et sociologiques. Il en arrive à la conclusion qu'une définition synthétique et précise du concept, qui interfère dans trop de domaines, est, dans l'état actuel des recherches, impensable.

Pour ce qui est de **l'opinion**, expression verbale de l'attitude, expression isolée, accidentelle, spontanée ou provoquée, c'est la manifestation la plus accessible de l'attitude. Stoezel (1943) la définit comme *la formule nuancée qui, sur une question déterminée, reçoit l'adhésion sans réserve du sujet*, (...) *la position sur une échelle objective de la proposition à laquelle le sujet accorde son adhésion totale*. L'auteur continue plus loin : *Les opinions sont les manifestations consistant dans l'adhésion à certaines formules d'une attitude qui peut être évaluée sur une échelle objective* (p. 25, 54, 80). Nous retrouvons ici la conception de l'opinion, expression de l'attitude, avec cette précision que ce qui est en définitive évalué sur l'échelle objective, c'est l'attitude et non seulement sa manifestation. Nous sommes ici en présence d'une définition opérationnaliste débarrassée des aspects substantialistes et susceptible maintenant d'être soumise à une mesure quantitative.

Une autre ambiguïté dans le domaine de l'attitude se retrouve dans la notion de **constance** ou de **stabilité** de ce facteur psychologique. Fishbein (1975) distingue quant à lui trois types de stabilité :

a) la stabilité **stimulus-réponse** ou stimulus-réaction (S-R) : une personne réagit de la même façon en présence d'un stimulus de même objet. La stabilité stimulus-réaction, bien que considérée comme étant le signe d'une attitude face à un objet donné (Campbell, 1963), ne permet pas de faire une distinction précise entre attitude et des concepts autres, comme tendance, tempérament, mobile caché, trait de caractère;

b) la stabilité **réponse-réponse** ou réaction-réaction (R-R) : quelles que soient les réactions face à un objet, elles devraient, pour être reliées à une attitude, être stables entre elles (Defleur et Westie, 1958). Cette définition de stabilité est toutefois peu claire et conduit également à des ambiguïtés entre attitude, mobile, tendance et d'autres concepts de ce genre ;

c) la stabilité **évaluative** (stabilité de la réaction affective) : même s'il n'y a pas de stabilité stimulus-réaction ou réaction-réaction, on peut dire qu'on est en face d'une attitude si, dans diverses circonstances, une personne, bien que manifestant des comportements variés, ces comportements se révèlent cependant constamment **favorables** ou **défavorables** à l'objet. On dira ainsi que les attitudes se traduisent par une stabilité dans l'évaluation ou une stabilité affective (Thurstone, 1931; Doob, 1947).

Même si on adopte le point de vue de Campbell (1963, *op. cit.*) concernant la réalité empiriquement différentiable de cette prédisposition réactionnelle acquise et qu'il semble bien qu'**attitude** doive finalement être retenu tout simplement parce que ce concept est le plus utilisé pour désigner cette prédisposition, la notion de stabilité affective apporte une définition opérationnelle au concept, dans la mesure où cette stabilité peut facilement être mesurée et par là-même, la présence d'une attitude donnée démontrée. Il n'est donc pas surprenant que la dimension affective soit considérée généralement comme le trait distinctif de l'attitude (Thurstone, 1931 ; Osgood, Suci et Tannenbaum, 1957 ; Fishbein, 1967).

L'attitude étant cependant une variable **latente**, qui guide ou influence les comportements, elle ne peut être assimilée à la constance des réponses observées, mais doit être **inférée** à partir de celles-ci. De plus, Fishbein insiste très fortement sur le fait que l'attitude d'une personne face à un objet est en relation avec l'ensemble des opinions de la personne concernant cet objet, mais pas nécessairement avec chacune des opinions émises à son propos. Par ailleurs, si l'attitude d'une personne face à un objet est en relation avec ses intentions de comportement vis-à-vis de ce dernier, elle n'est par contre pas forcément reliée à chacune de ces intentions de comportement.

L'univers de l'attitude

En abordant le comportement humain par le biais de l'attitude, note Alexandre (1971), nous nous trouvons face à une conception psychologique de la personnalité qui fait exister celle-ci à deux niveaux : un niveau génotypique et un niveau phénotypique, le second, qui se prête à la description et à l'analyse, exprimant le premier comme l'effet exprime la cause. Un des éléments individualisés au niveau génotypique est l'attitude qui peut être atteinte, entre autres par l'étude des opinions ou comportements verbaux.

Ces opinions peuvent être accidentelles ou habituelles (schéma d'Eysenck). Contrairement aux opinions habituelles, les opinions accidentelles ne sont pas caractéristiques de l'individu et ne peuvent pas référer à une attitude. Par contre, les opinions habituelles, relativement constantes, représentent les opinions stables de l'individu. Il ne s'agit plus ici d'une opinion isolée, mais d'un ensemble d'opinions nous seulement stables, mais encore reliées entre elles et dont l'ensemble compose, dans le cas du schéma d'Eysenck, par exemple, l'attitude antisémite (Grawitz, 1976, p. 518). Mucchielli (1969) définit pour sa part l'opinion comme une attitude actualisée.

Dans cette mesure, l'attitude fait partie d'une structure personnelle profonde appelée Weltanschauung et les opinions stables qui l'expriment, si elles sont révélatrices d'une attitude, peuvent également, par leur libellé, leur contenu sémantique, cerner l'univers de cette attitude. Car si on en croit Foucault (1969), un énoncé, comme l'est ici l'opinion,

> *est lié à un référentiel qui n'est point constitué de choses, de faits, de réalités ou d'êtres, mais de lois de possibilité, de règles d'existence pour les objets qui s'y trouvent nommés, désignés ou décrits, pour les relations qui s'y trouvent affirmées ou niées. Le référentiel de l'énoncé forme le lieu, la condition, le champ d'émergence, l'instance de différentiation des individus ou des objets, des états de choses et des relations qui sont mises en jeu par l'énoncé lui-même ; (...) l'énoncé fait d'un syntagme, ou d'une série de symboles, une phrase à laquelle on peut ou non assigner un sens, une proposition qui peut recevoir ou non une valeur de vérité* (p. 120-121).

Dans ces conditions, comment ne pas penser que, quelle que soit l'étendue de l'attitude concernée et son interdépendance avec d'autres attitudes (Eysenck appellera «idéologie» l'ensemble des attitudes couvrant une série d'univers interdépendants), c'est l'énoncé qui, lui, permettra de cerner le champ spécifique de l'attitude?

On mesure de ce fait toute l'importance que revêt, dans le contexte de la mesure des attitudes et plus précisément dans la délimitation de l'univers de l'attitude mesurée, le contenu sémantique des opinions retenues pour la construction des échelles. Comment pourrait-il en être autrement quand on sait que l'attitude, et donc l'opinion stable révélatrice de cette attitude, est le résultat de facteurs culturels et fonctionnels, qu'elle est conditionnée par des déterminants génétiques et psychophysiologiques (âge, évolution psychosexuelle, évolution cognitive, équilibre physiologique, etc.), de même que par le vécu (contexte social, contact direct avec le stimulus, communications) de l'individu qui la manifeste? Dans ces conditions, il apparaît étonnant que si peu de théoriciens de la mesure des attitudes, pourtant fort méticuleux et sourcilleux vis-à-vis d'autres aspects méthodologiques concernant les items des échelles comme la longueur, la précision, l'univocité de ceux-ci, ne se soient pas plus attardés à la spécificité de l'univers décrit par les énoncés et aux techniques permettant de cerner cette spécificité.

Le problème, bien que fort peu évoqué sous cet angle, a cependant été très tôt considéré comme un élément fondamental dans la connaissance approfondie des croyances et des attitudes, leur

genre, leur contenu et leur spécificité : *Si nous voulons savoir ce que sont les sentiments des hommes, ce qu'ils éprouvent, ce qu'ils se rappellent, ce que sont leurs émotions et leurs mobiles, les raisons qu'ils ont d'agir comme ils le font, pourquoi ne pas le leur demander à eux-mêmes?* dit Allport dès 1942. Une modalité qui permettrait de cerner l'univers de l'attitude serait, d'après Krech et Crutchfield (1952, p. 336) la technique des comptes rendus introspectifs qui permet à l'individu d'exprimer, à sa manière, son expérience vécue en ce qui concerne l'objet de l'attitude, et qui cherche, par une approche phénoménologique *à obtenir une image aussi complète que possible de la structure cognitive spécifique qui se rapporte à l'objet et de la structure générale qui comprend les diverses interconnexions de cette croyance ou attitude et des autres croyances ou attitudes de l'individu* (*op. cit.* p. 336).

Krech et Crutchfield, tout en considérant que cette technique demande de la part du chercheur un investissement souvent perçu comme trop considérable, citent à l'avantage de celle-ci la recherche de Smith, Bruner et White (1947) qui estiment que *comprendre la nature et le rôle de l'opinion chez un petit nombre de sujets bien étudiés montrerait, sans doute, à quelles questions il faudrait s'attaquer lorsqu'on a affaire à des groupes plus larges et suggérerait des techniques propres à résoudre ces problèmes*. La méthode statistique pour sa part devrait, selon Krech et Crutchfield, être combinée à l'approche introspective pour établir les inter-corrélations entre diverses attitudes afin de pouvoir en découvrir les patterns. Utilisée seule, la méthode statistique ne peut, selon ces auteurs, révéler les patterns originaux. Mais combinée à l'approche introspective, elle devient un élément indispensable à l'étude de la spécificité (p. 339).

Cependant, un moyen terme entre l'investigation poussée à fond et le rejet de toute recherche intensive dans le domaine de l'univers de l'attitude serait, selon ces mêmes auteurs, la technique de l'interview, utilisée dans les enquêtes publiques, ou encore la technique de l'enquête libre (*open end question*). Ils soulignent à ce propos (p. 378) que *plus que tout autre, le nom de Likert reste associé à l'application des interviews intensives et des enquêtes à réponse libre aux recherches d'opinion publique* (...).

Bien que les techniques de mesure des attitudes et les enquêtes d'opinion publique diffèrent quant aux objectifs visés et donc aux moyens utilisés, il est étonnant de constater qu'on ne songe pas davantage à conjuguer, au moment de la collecte des opinions, les deux techniques, dans le but surtout d'en arriver à une plus précise délimitation du champ réel de l'attitude et d'éviter, ce faisant, de mesurer une attitude dont l'univers pourrait ne pas coïncider avec celui des répondants. À la limite, ne risque-t-on pas ainsi de mesurer une attitude face aux opinions exprimées par les items, plutôt qu'une attitude personnelle vis-à-vis de l'objet, tel qu'il est perçu sélectivement, comme on l'a vu précédemment, par les individus? Ce risque est plus particulièrement sensible, nous semble-t-il, dans le cas de l'attitude vis-à-vis d'un objet spécifique, plutôt que pour des attitudes plus globales.

Quelle que soit la situation, nous estimons qu'en conjuguant technique de l'interview et technique objective, on éliminerait le risque toujours possible d'une interprétation erronnée de l'attitude mesurée à l'aide de la seule technique objective. Dans l'ensemble, les théoriciens se sont en effet surtout préoccupés de la **dimension** de l'attitude (souci de mesurer une seule attitude) plutôt que de son **univers** (ce sur quoi elle se fonde, le vécu des répondants). Et c'est finalement **l'homogénéité** de l'ensemble des items constitutifs des différentes échelles qui est restée un des soucis premiers des principaux théoriciens de la mesure des attitudes et des créateurs d'échelles, dont les plus connus sont Thurstone, Likert, Guttman et Bogardus.

II- La mesure de l'attitude : techniques et instruments

Bien avant que Allport (1935) ne déclare que l'attitude *est le concept le plus caractéristique et le plus essentiel dans toute la psychologie américaine contemporaine*, Thomas avait introduit cette notion en psychologie sociale avec la publication de The Polish Peasant in Europe and America (1918-1920). Avec la création de l'Institut Gallup juste avant la deuxième guerre mondiale, puis avec la guerre elle-même, les recherches dans le domaine de l'attitude, qui jusqu'alors se cantonnaient dans le domaine universitaire, vont être beaucoup stimulées. Les plus importantes techniques de mesure datent de cette époque et une multitude de recherches, dans les domaines les plus divers de l'activité humaine, se sont faites autour et avec le concept **attitude**. Fishbein et Ajzen (1975) en dénombrent au-delà de cinq cents entre 1968 et 1970 uniquement, et une très grande variété de formes et d'instruments de mesure d'attitude sont mis sur pied et utilisés.

Outre les échelles désormais classiques construites selon les normes de Thurstone, Likert, Guttman, on trouve les différentiateurs sémantiques dont l'inventeur est Osgood, des indices d'attitude à partir de différents éléments verbaux, de simples exposés de sentiments, d'opinions, de connaissances ou d'intentions, des observations d'un ou de plusieurs comportements, des mesures physiologiques. Nous nous limiterons, pour situer notre propre choix d'échelle, à donner ici un bref aperçu des principales échelles généralement utilisées, et plus précisément les échelles de Thurstone, de Likert et de Guttman.

L'échelle de Thurstone ou échelle à intervalles apparaissant égaux est fondée sur l'attitude définie comme un **continuum psychique**, de sorte que l'accord, le désaccord ou même l'indifférence à l'égard d'un phénomène font partie du même ensemble et expriment des différences, non de nature mais de degré, qui se répartissent, comme les nombres, le long d'une série arithmétique. Les items retenus doivent donc créer un continuum de stimuli qui reproduise le continuum psychique, de sorte que la valeur de chaque item rende compte de celle du degré d'attitude correspondant. Des juges, nombreux, sont chargés de distribuer sur un continuum matérialisé par onze intervalles, l'ensemble des propositions. Ils doivent placer ceux qu'ils estiment les plus défavorables à l'extrême gauche, les plus favorables à l'extrême droite et les autres entre ces deux extrêmes. Les questionnaires présentent des items dichotomiques, ayant chacun une cote, auxquels les sujets sont priés de répondre en manifestant leur approbation ou leur désapprobation. On totalise la somme des cotes des items acceptés, puis on calcule la moyenne ou plus fréquemment le médian.

Les principales critiques adressées à la méthode Thurstone sont la difficulté d'évaluer l'unidimensionnalité, de déterminer des intervalles supposément égaux, et l'utilisation des juges extérieurs. Ce type d'échelle exige également un long travail de mise au point.

L'échelle de Likert ou méthode des classements additionnés dont les principes ont été exposés en 1932 par l'auteur dans un article des Archives of Psychology *A technique for measurement of attitudes*, se propose, en évitant le recours aux juges, d'éliminer les risques d'erreurs d'étalonnage et les lentes opérations de construction que connaît la méthode de Thurstone, tout en atteignant des résultats aussi bons, sinon meilleurs.

Après avoir rassemblé les propositions destinées à former le questionnaire, l'expérimentateur demande à un groupe de sujets, dans le cadre de la pré-expérimentation, d'exprimer leur opinion en ne choisissant qu'une des cinq catégories (Tout à fait d'accord — D'accord — Sans opinion — En désaccord — Tout à fait en désaccord) habituellement présentées. Celle-ci reçoivent auparavant une cote, la plus élevée étant 5 dans le cas où l'item est jugé défavorable à l'attitude étudiée ; si l'item est

jugé favorable, on adopte la notation inverse.

La phase suivante ou sélection des items s'effectue par la corrélation item-test. Elle permet, grâce au calcul des corrélations entre les scores totaux et les notes de chaque item, d'éliminer les items ambigus, polyvalents, et de ne garder que ceux qui donnent un maximum d'information sur l'attitude étudiée. Deux méthodes de calcul sont généralement employées , l'indice de discrimination calculé par la formule du rapport critique :

$$R.C. = \frac{M_h - M_b}{\sqrt{\frac{\sigma^2 h + \sigma^2 b}{n}}}$$

où

M_h = moyenne des cotes des 25% supérieurs du groupe

M_b = moyenne des cotes des 25% inférieurs du groupe

$\sigma^2 h$ = variance du groupe supérieur

$\sigma^2 b$ = variance du groupe inférieur

n = nombre total de sujets dans chacun des sous-groupes ;

ou encore le coefficient de Bravais-Pearson :

$$r_{xy} = \frac{\sum xy - \frac{Tx\,Ty}{N}}{\sqrt{\left(\sum x^2 - \frac{Tx^2}{N}\right) \cdot \left(\sum y^2 - \frac{Ty^2}{N}\right)}}$$

où

x = item

y = échelle de scores. (V. Alexandre, p. 33-34)

À l'issue de ces calculs, on obtient autant de coefficients de corrélation qu'on a d'items. Lorsque le coefficient est voisin de l'unité, positivement ou négativement, cela signifie qu'il mesure l'attitude et que son unidimensionnalité est assez grande pour qu'il puisse être gardé et noté selon le schéma 5-4-3-2-1. Lorsque la corrélation est faible, on élimine l'item qui pourra être utilisé dans une autre échelle, le cas échéant.

Les items retenus constituent alors le questionnaire final qui est soumis à la population étudiée.

La critique la plus généralement faite à cette échelle est celle qui concerne son unidimensionnalité. Ceci provient du fait que le groupe de sujets utilisés dans la pré-expérimentation ne fait pas nécessairement partie de la population étudiée au cours de l'enquête finale. Par ailleurs, le calcul des corrélations n'a de sens que si la distribution des scores est normale, ce qui n'est pas souvent le cas. À cette critique concernant le continuum s'ajoute une autre sur l'unité de mesure elle-même. La notation

des catégories et l'addition des scores ne suffit pas, semble-t-il, pour affirmer que les unités de mesure sur le continuum psychologique soient égales entre elles. Elles peuvent avoir pour effet de donner un même score à des sujets, alors que leur attitude est en réalité profondément différente. Ce point peut être neutralisé dans une certaine mesure par l'analyse item/sujet. Pour J. Stoezel cependant, cette échelle, au lieu d'être une véritable échelle d'intervalles, serait plutôt une échelle ordinale.

Un élément positif de l'échelle de Likert est la tentative de structuration des opinions entre elles et l'évaluation des sujets en fonction de cette structure interne et non plus en référence à l'évaluation de juges.

La métnode de l'analyse hiérarchique cherche pour sa part à préciser et à améliorer cette technique.

L'échelle de Guttman ou méthode de l'analyse hiérarchique (scale analysis) mise au point par Guttman et une équipe de psychosociologues pendant la deuxième guerre mondiale à partir de recherches mathématiques, présente ordinairement des questionnaires plus courts que les échelles précédentes. Les items ont soit la forme dichotomique, soit plusieurs catégories de réponses. Revenant constamment sur la même attitude, ils obligent le sujet à préciser et à nuancer sa pensée. Guttman applique ici le principe d'une structure interne du continuum, faite d'éléments **hiérarchisés**, à la mesure des attitudes et cherche à obtenir l'exacte correspondance entre la variable quantitative qu'est le rang défini par la note, et la variable qualitative qu'est l'attribut, qui varient en fonction l'un de l'autre, en éliminant les juges et la corrélation item/test et en remplaçant ceux-ci par l'utilisation du modèle mathématique qu'est le parallélogramme.

La méthode de Guttman recourt à un «scalogramme», procédé qui permet de s'assurer du degré de consistance qu'atteint l'ensemble des réponses d'un sujet.

L'apport original de cette méthode, que Festinger considère toutefois *d'un maniement peu commode*, est la garantie de bien atteindre une attitude réelle et non un artefact produit par la méthode de recherche. Elle réalise un réel progrès psychométrique en appliquant avec rigueur une variable quantitative à une variable qualitative (Alexandre, p. 36-42). Les critères de sélection des items : cumulativité, groupement, élimination des items donnant des distributions extrêmes de fréquences marginales, ont cependant pour effet de donner à la passation un caractère fastidieux.

III- Les champs d'étude des attitudes

Domaine général et domaine linguistique

Depuis la mise au point, dans la première moitié du XXe siècle, d'instruments et de techniques de mesure des attitudes, les études et les recherches dans ce domaine n'ont cessé de se développer et de se diversifier, l'âge d'or de cet engouement se situant entre la deuxième guerre mondiale et les années 70. De nos jours, ce sont les enquêtes d'opinions publiques et les sondages, plus circonstanciés, plus faciles à administrer aussi et d'une interprétation rapide, qui ont la faveur des spécialistes et fleurissent au rythme des événements de la vie politique et économique, nationale et internationale.

Quant aux recherches dans le domaine des attitudes, parmi les études les plus connues citées par Fishbein et Atzen (1975, *op. cit.*), mentionnons chronologiquement celles de La Pierre (1939) : Attitudes des hôteliers vis-à-vis des touristes chinois ; Janis et King (1954) : Influence du jeu de rôle sur les opinions ; Festinger et Carlsmith (1959) : Jugements portés sur un travail ; Brehm et Cohen (1959) : Attitudes des enfants envers les jouets ; Brehm et Cohen (1962) : Jugements relatifs aux affrontements police/étudiants ; Aronson et Cope (1968) : Mesure des sentiments positifs envers autrui (le nombre de coups de téléphone volontaires qu'une personne accepte de faire pour lui indique l'attitude qu'elle a envers M. Cope) ; Ostrom (1969) : Attitudes face à l'Église ; Fromkin (1970) : Attitude face à un environnement (indice d'attitude : temps passé dans cet environnement).

Dufresne (1978) a recensé pour sa part jusqu'à 658 articles et volumes consacrés à des recherches et à des études sur les attitudes, la plupart cependant se rapportant aux domaines psychologique, sociologique et politique, un nombre relativement restreint s'intéressant à l'éducation et à l'enseignement.

Parmi ces derniers et jusqu'au moment où Dufresne (1978) entreprit de construire des échelles en vue de mesurer l'attitude à l'égard de la langue maternelle des élèves du secondaire, aucune étude, à notre connaissance du moins, ne s'était penchée sur l'attitude vis-à-vis de la langue maternelle ; ceci aussi bien en Amérique du Nord où la recherche sur les attitudes avait pourtant connu un succès impressionnant, qu'en Europe où elle ne s'est vraiment répandue que depuis les dix dernières années et où, là non plus, on ne semblait pas s'être posé de questions relativement à l'attitude vis-à-vis de la langue maternelle.

En Allemagne de l'Ouest, la recherche de Schütt (1972), tout en se penchant sur la perception et les attentes des collégiens quant aux contenus des cours d'allemand, n'avait pas utilisé d'échelles d'attitude cependant.

En fait, dans le domaine de la langue, c'est jusqu'ici surtout la question de la langue seconde qui a retenu l'attention des chercheurs. Au Canada, et pour ne parler que des recherches les plus récentes dans ce domaine, il faut signaler l'importante contribution du groupe de recherche québécois de Gagnon dont les résultats ont été publiés par le Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB — ICRB, 1974) et qui a généré une série de recherches se rattachant au même problème, comme, entre autres, De Bagheera (1975) qui a utilisé l'instrument construit par l'équipe Gagnon pour mesurer, dans un contexte francophone ontarien, l'attitude des élèves du secondaire à l'égard de l'anglais, langue seconde.

Toutes ces études se fondent en partie sur des conclusions de recherches quant à la nature et à l'influence de l'attitude dans les contextes d'apprentissage de la langue seconde, et notam-

ment les conclusions de Lum (1960) quant aux différences obtenues en termes de résultats d'apprentissage attribuables à des différences au niveau de l'attitude et de la motivation ; de Wofford et Welloughby (1968) qui ont démontré que les notes obtenues dans un cours sont reliées de façon significative à l'attitude manifestée à l'égard de ce cours ; de Gardner et Lambert (1959) qui soutiennent que le facteur attitude est plus important que l'aptitude pour l'apprentissage d'une langue seconde.

La recherche Gagnon utilisait des échelles de type Likert, avec comme complément original un test de perception visuelle sous la forme de 27 photographies illustrant la culture anglo-canadienne. Parmi les conclusions de cette équipe, on retiendra l'importance de la variable indépendante **sexe** dans l'attitude manifestée vis-à-vis de la langue seconde, les filles étant les plus positives, l'âge ne semblant cependant pas avoir un impact aussi significatif.

Ces deux paramètres classiques et leur influence se trouvent également soulignés dans deux recherches plus spécifiques à la langue maternelle auxquelles pour cette raison nous nous attarderons plus longuement ci-dessous, et qui se situent l'une en Allemagne et l'autre au Québec.

Domaine de la langue maternelle

A- A. Schütt (1972), Deutschunterricht — Schüler ziehen Bilanz.

Cette étude qui cherche à faire préciser par les élèves eux-mêmes la répartition effective des différents contenus des cours d'allemand (textes littéraires/textes non littéraires (Sachtexte), enseignement de la littérature/enseignement de la langue) et la répartition qui en est souhaitée par les élèves, dans le but de soumettre ces données aux praticiens et aux constructeurs de curriculums, a retenu notre attention pour deux raisons, particulièrement.

La première est évidemment le fait que l'auteur de cette recherche empirique, praticien lui-même, a voulu connaître le point de vue des élèves en ce qui concerne la matière étudiée, et qu'il s'est à cet effet adressé à 392 élèves répartis dans 21 classes de Sekundarstufe II (niveau correspondant au niveau collégial canadien) dans diverses orientations, dont l'enseignement général (höheren) et professionnel (weiterführenden berufsbildenden Schulen, Fachoberschule, Technisches Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium) ; en tout quatre orientations, dont mathématiques/sciences, lettres/sciences humaines, économie/gestion, techniques électro-mécaniques supérieures/études commerciales supérieures), de la ville de Mainz. Population-cible qui peut donc en tous points être comparée à celle de notre propre échantillon.

La deuxième raison est la discipline questionnée, la langue maternelle, ce qui manifestait de la part de A. Schütt une communauté avec nos propres intérêts et questionnements. Les points de similitude entre les deux démarches étaient par ailleurs complétés par le fait que Schütt s'adressait lui aussi à une population étudiante qui avait l'expérience la plus longue des cours imposés de langue maternelle et qui pouvait, de ce fait, et pour des raisons de maturité également, faire une rétrospective plus fondée et un bilan plus global de cette expérience.

Ce qui différencie cependant les deux recherches, ce sont les objectifs. Alors que Schütt cherchait avant tout à faire faire un **bilan** à la clientèle des cours terminaux de langue maternelle en vue, entre autres, d'une coopération dans ce domaine avec l'enseignement supérieur (université), l'objectif premier de notre propre démarche est de vérifier **l'attitude** des élèves vis-à-vis des cours de langue maternelle et de cerner les facteurs qui influencent cette attitude, afin de pouvoir agir éventuellement sur eux. Ce qui entraîne, pour les deux recherches, l'utilisation d'instruments différents et, partant, des données différentes. Alors que nous construisions des échelles d'attitude et un questionnaire où attitu-

des et attentes s'éclairent mutuellement, Schütt a travaillé avec un questionnaire élaboré, articulé sur quatre questions fondamentales portant sur le contenu effectif et le contenu désiré, plus seize questions qui abordent les activités libres, les lectures spontanées, la distinction entre textes littéraires et non littéraires et les préférences des collégiens dans ces domaines, la discipline préférée et celle qu'on aime le moins, l'importance accordée à la littérature par rapport à celle accordée à la langue, la note du cours d'allemand précédent. Le questionnaire comportait également les questions d'identification d'usage : âge/sexe/secteur/profession du père, de la mère/scolarité du père.

En dehors des données qui restent propres à cette recherche, un des éléments particulièrement intéressants pour nous est **l'attitude positive** des élèves allemands vis-à-vis de leurs cours de langue maternelle : 75% des collégiens choisiraient, en effet, cette discipline, et 21% la considèrent comme la plus importante. Dans le cadre de leurs cours, les jeunes Allemands privilégient les apprentissages de la communication orale et écrite, sans pour autant rejeter la littérature et 61% choisiraient les deux. Ceci est particulièrement net dans le secteur professionnel investigué par Schütt, où la représentation sociale semble jouer un rôle important dans le choix fait par les collégiens.

Parmi les objectifs qui leur apparaissent prioritaires, les jeunes Allemands considèrent «la discussion de problèmes d'intérêt général» comme très importante dans le cadre des cours d'allemand.

Toutefois, si la variable «secteur» a été abondamment analysée et les interrelations interprétées avec beaucoup de rigueur, les résultats publiés ne font pas mention des interprétations relatives aux variables sexe, âge et milieu socio-économique. Il nous est donc impossible de savoir si la variable sexe, par exemple, a eu la même incidence, dans ce contexte, que celle soulignée dans les recherches citées précédemment, concernant l'attitude vis-à-vis de la langue seconde.

Par ses objectifs et sa méthodologie, la recherche allemande a été stimulante pour notre propre démarche, pour laquelle nous nous sommes inspirée, au moment de la construction de l'instrument B, des questions utilisées par Schütt relatives aux contenus effectifs et aux contenus désirés des cours.

B- R. Dufresne (1978), Élaboration et expérimentation, chez des élèves de niveau secondaire dont la langue maternelle est le français, d'une échelle d'attitude à l'égard de cette même langue maternelle

Le but principal de cette recherche qui, pour la première fois à notre connaissance, s'intéresse à l'attitude vis-à-vis de la langue maternelle, était de construire une échelle d'attitude, du type Thurstone.

Par son objectif général, cette recherche ressemble à la nôtre, avec la différence, et elle nous semble importante, que la population était de niveau secondaire (I, III et V) distribuée par voies (enrichie, régulière, allégée), alors que notre échantillon est de niveau collégial, donc avec l'expérience et la pratique la plus longue des cours obligatoires de français et de ce fait, croyons-nous, mieux placé pour une perception plus globale en termes de connaissances et de compétence acquises ou non en ce qui concerne la langue maternelle et, partant, davantage en mesure de faire état de besoins et d'exprimer une satisfaction ou une frustation en quelque sorte finals.

La recherche Dufresne diffère également de la nôtre en terme d'objectifs spécifiques. En effet, alors que nous cherchions essentiellement à connaître l'attitude et à identifier ses corréla-

tions avec une série de variables indépendantes (et pertinemment la variable **secteur**) et la variable intermédiaire investiguée par le deuxième instrument, Dufresne a cherché à savoir si l'attitude décline à mesure que le degré de scolarité avance, si les filles ont un plus haut score que les garçons, comme c'est le cas pour la langue seconde, et finalement, s'il y a corrélation entre l'attitude et le degré de réussite en français.

Ceci dit, les constatations en ce qui concerne la nature et la direction de l'attitude des étudiants du secondaire face aux cours de français, cette attitude étant généralement positive et s'améliorant encore vers la fin de la scolarité secondaire, recoupent en gros une partie de nos propres résultats, comme elles recoupent, dans une certaine mesure, l'attitude plus positive constatée également au collégial chez les filles.

La constatation par Dufresne d'une corrélation entre la cote d'attitude et les résultats en français n'est pas vérifiée par nos propres données, notre objectif consistant plus à expliquer l'attitude manifestée qu'à mesurer son incidence sur les performances scolaires.

Quant à la construction du questionnaire proprement dit, créé par Dufresne à partir d'opinions recueillies auprès d'une population ayant les mêmes caractéristiques que l'échantillon final, elle a donné l'occasion à l'auteur de mettre au point une stratégie permettant d'éliminer les «mauvais juges», en vue de diminuer la valeur des coefficients d'ambiguïté, selon lui, des calculs subséquents. Par ailleurs, il est à noter que les opinions recueillies par Dufresne l'ont été à l'aide d'un questionnaire, ce qui forcément a influencé la formulation et le contenu des opinions manifestées. Cette technique, probablement nécessaire avec des répondants très jeunes, si elle constitue, à notre avis, un aspect méthodologique très intéressant puisqu'elle évite le piège de la formulation des items par des personnes ne faisant pas partie de la population-mère, ne permet cependant pas, à cause du pré-découpage des champs de l'attitude réalisé par le questionnaire, de connaître l'univers réel de cette attitude.

Chapitre III

La construction des instruments

I- L'instrument A (échelle d'attitude)

L'attitude, écrit Alexandre (1971), *est une variable latente, dont les manifestations ou opinions permettent l'évaluation sur une échelle objective (1er pôle) ; l'attitude est la réponse d'un sujet, exprimé en termes quantitatifs, aux propositions d'un questionnaire dûment étalonné (2e pôle).*

Cette formulation de l'attitude nous a servi de définition opérationnelle pour la construction des deux instruments qui nous ont permis de recueillir les données exposées dans les chapitres suivants. Car en l'absence d'un instrument de mesure de l'attitude dans le domaine de la langue maternelle, nous avons construit nous-même les deux instruments. À l'époque où nous commencions notre travail, Dufresne n'avait pas encore mis au point ses échelles, et même l'eût-il fait, que nous eussions hésité à utiliser son instrument pour des raisons de différence de contexte, de maturité des sujets, de globalité de l'expérience dans cette discipline (le français), bref pour des raisons **d'univers** de l'attitude que nous avons eu l'occasion d'exposer plus tôt et qui rendent délicate, à notre avis, toute transposition d'instrument d'un contexte à un autre.

Nous avons choisi, parmi les principales techniques de construction de questionnaires d'attitude, la technique des classements additionnée de Likert. Cette technique nous apparaissait en effet, en l'occurrence et malgré les réserves que nous avons signalées au chapitre II, être celle qui s'adaptait le mieux au contexte et aux objectifs de notre étude, en permettant de recueillir, quantitativement et qualitativement, les données se prêtant le mieux aux analyses prévues, tout en étant relativement simple à construire.

Construction de l'instrument A

Le prélèvement d'opinions (février 1976)

Comme point de départ à la construction des échelles d'attitude et comme matériau de base pour la constitution des items, nous avons demandé, en février 1976, à quelque 150 élèves d'un cégep à forte population de Montréal, de formuler par écrit ce qu'ils pensaient des cours communs de français. Nous avons nous-même rencontré les élèves dans leurs cours et leur avons demandé leur collaboration en vue de connaître leur opinion concernant ces cours. En procédant ainsi, nous avons, comme dans la méthode de Thurstone, utilisé l'approche phénoménologique, les commentaires recueillis faisant une référence directe à l'objet de l'attitude.

Cette approche par le moyen de la description psychologique de l'objet s'est révélée déterminante pour l'analyse et l'interprétation des données recueillies par les deux instruments.

Elle a en effet, outre l'avantage de dégager les dimensions générales des attitudes permettant l'application d'instruments plus précis de mesure sur des points critiques, comme le soulignent Krech et Crutchfield (1952, p. 316), celui d'indiquer, dans l'optique de la prévision et de la compré-

hension du comportement d'un individu ou d'un groupe d'individus, quel aspect de l'objet agit sur lui[1]. Dans ce domaine aussi, l'établissement statistique de la fidélité d'une échelle ne peut se substituer à l'analyse psychologique de l'objet auquel l'échelle est censée se rapporter, estiment ces mêmes auteurs.

Nous avons donc distribué aux élèves des feuilles blanches et des crayons, en insistant sur le fait que notre démarche n'était pas une façon détournée de vérifier la compétence des élèves en français, mais bien de mieux connaître leur point de vue concernant les cours de français. Nous leur avons également précisé qu'il n'était pas dans notre intention de recueillir leur jugement quant aux professeurs, de même que nous leur avons demandé de garder l'anonymat. Bien que nous ayons laissé les élèves tout à fait libres de répondre ou non, dans aucun des groupes nous n'avons rencontré des élèves refusant de nous donner leur point de vue. Au contraire, les élèves semblaient, après un premier moment de surprise, tout heureux d'être, pour une fois, non pas évalués, mais consultés. On trouvera en Appendice A1 la transcription fidèle de tous les textes rédigés par les élèves en 1976.

À partir de ces textes, que nous avons soumis à l'analyse de contenu, nous avons retenu tous les énoncés d'opinions, positifs ou négatifs, se rapportant aux cours communs de français. Quatre cent vingt-deux énoncés d'opinions ont ainsi été isolés. Après analyse sémantique et tri selon des critères d'énoncé simple/énoncé complexe, énoncé positif/énoncé négatif, 231 énoncés ont finalement été retenus (voir liste en Appendice A2), tandis que 87, classés à ce stade-ci comme étant des énoncés-recommandations, ont été mis de côté, leur contenu se présentant davantage comme des recommandations concernant les cours de français que des opinions à leurs propos. Ce sont ces énoncés-recommandations qui fourniront, avec certains des résultats de la pré-expérimentation, le fondement et le matériau de base du deuxième instrument (instrument B).

Pré-expérimentation (novembre 1976)

L'instrument A, dans sa première version, c'est-à-dire 231 énoncés, échelles de 1 à 7 ou de 7 à 1 quand l'item était négatif, feuille-réponse (Appendice A), a été administré en novembre 1976 à quelque 130 cégépiens d'un même établissement, dans le cadre même des cours communs de français. Nous avons nous-même administré tous les questionnaires et donné les directives. Et là encore, nous avons été très surprise de l'attitude ouverte et positive des élèves vis-à-vis de la consultation. Nous avions évidemment la permission de l'établissement et des professeurs, qui se sont montrés, pour la plupart, très intéressés et très coopératifs. Les données recueillies ont été compilées, puis soumises au traitement statistique, dans le cadre du Programme SPSS.

Dans un premier temps, un traitement statistique global a été appliqué à l'ensemble des données : fréquence, calcul de la moyenne générale, de la moyenne de chaque sujet, de l'indice de dispersion (*sigma*), t-test global et corrélation globale.

À la suite d'une première analyse sémantique, les énoncés ont été répartis en six constellations ou facteurs :

1- L-Langue
2- P-Principe
3- C-Contenus

---

[1] C'est nous qui soulignons.

4- A-Apprentissages
5- M-Méthodes
6- I-Intérêt

Cette répartition en constellations ou facteurs, déjà utilisée par Likert (1932), n'est pas incompatible avec l'unidimensionnalité de l'échelle. Alexandre (*op. cit.* p. 24) précise à ce sujet que *l'unidimensionnalité de l'échelle n'est pas incompatible avec la pluralité des facteurs mis en évidence par l'analyse mutidimensionnelle, plusieurs facteurs pouvant être les éléments explicatifs d'une même attitude.* Krech et Crutchfield estiment pour leur part (1952, p. 313) *qu'il n'y a rien d'intrinsèquement incorrect à ce qu'un test corresponde à divers aspects d'une attitude ou d'une croyance, à condition que ces aspects fassent partie de la constellation qui constitue cette croyance ou cette attitude.*

Dans une deuxième étape, et en vue d'une épuration de l'instrument, les six constellations ont été, chacune, soumises aux calculs suivants

— **t-test** (la réponse des 27% supérieurs va dans le même sens positif que la réponse aux autres énoncés de ce facteur ; la réponse des 27% inférieurs a la même concordance négative) ;

— **homogénéité** (αC) : corrélation de chaque item avec l'ensemble des items du facteur, moins l'item lui-même ;

— **analyse factorielle à trois facteurs** : détermination de la pondération dominante pour F1, F2 et F3.

Cette dernière, en cherchant à déterminer les facteurs explicatifs qui influent sur les attitudes dans des proportions diverses, permet le passage du plan phénotypique au plan génétypique, passage intéressant dans la mesure où il permet de définir l'échelle selon sa composition factorielle. Dans cette voie, la méthode consistant à chercher plusieurs dimensions sous-jacentes s'est surtout développée à partir des travaux de Thurstone (1947).

Les items retenus après ces calculs statistiques sont alors re-soumis à l'analyse sémantique dans le but de retenir uniquement ceux des items qui, sur le plan à la fois statistique et sémantique, se révèlent les plus significatifs (les plus forts) et les plus représentatifs de l'attitude à mesurer. À cette occasion, la décision est prise de supprimer la constellation M-Méthodes, pour laquelle les résultats statistiques sont décevants et qui s'avère sémantiquement sans portée réelle quant à l'attitude visée.

On aboutit ainsi à un univers d'attitude constitué de cinq constellations révisées, regroupant les 86 items qui se sont révélés les plus significatifs, c'est-à-dire

1- L-Langue
2- P-Principe
3- C-Contenus
4- A-Apprentissages
5- I-Intérêt

(Tableau 148, Appendice B).

Parmi les items rejetés à la fois par les calculs d'homogénéité et la pondération factorielle figurent toue les énoncés portant nommément sur les apprentissages grammaticaux, orthographiques et syntaxiques. Se trouvent également rejetés à cette occasion les quelque dix énoncés négatifs formulés par nous-même afin d'équilibrer davantage le rapport items positifs/négatifs dans le questionnaire.

Les énoncés portant sur la grammaire, l'orthographe et la syntaxe sont donc venus s'ajouter aux énoncés «recommandations» précédemment mis de côté ; même si nous ne nous expliquions pas, à ce stade, pourquoi ces énoncés avaient été rejetés par les calculs d'homogénéité, nous restions persuadée qu'ils étaient également représentatifs de l'attitude des élèves et de la perception que ces derniers avaient des cours. C'est alors que nous avons décidé de construire l'instrument B à partir de ces énoncés et des attentes que manifestement ils exprimaient. Nous cherchions ainsi à dépasser le stade «diagnostic» de notre démarche et de rendre celle-ci plus dynamique en lui permettant, par des données complémentaires et diversifiées, d'éclairer le constat que ferait, quant à lui, l'instrument A.

Les 86 items qui restent sont alors re-soumis aux calculs de

— t-test
— homogénéité
— analyse factorielle à trois facteurs,

calculs qui conduisent, par épuration du corpus, à un regroupement final des items en trois constellations ou facteurs, désignés en termes génériques comme

F1 — I (Intérêt) : 29 items
F2 — L (Langue) : 18 items
F3 — A (Apprentissages) : 18 items,

les items P (Principe) se trouvant absorbés à la suite de ce calcul par F1 et F2, tandis que les items C (Contenus) se retrouvent soit en F1, soit en F3.

À la fin de cette troisième et dernière épuration, nous sommes en présence d'un corpus final de 65 items (Tableau 148, Appendice B), répartis en trois facteurs ou constellations, dont un, F2-L, est, à trois exceptions près (3 énoncés P), constitué uniquement d'énoncés portant sur la langue et l'importance de celle-ci ; ce facteur se détache à la fois statistiquement et sémantiquement des deux autres facteurs qui, eux, sont statistiquement et sémantiquement très proches.

Un test α (homogénéité) global, puis facteur par facteur, souligne cette différence : F1 et F3 sont très voisins, F2 se détache nettement.

La différence très nette entre F2 et les deux autres facteurs s'est traduite, au moment de l'analyse des données, par un examen des données regroupées de F1 et F3, cela d'autant plus que le clivage entre F2 et F1 s'est révélé encore plus net au moment de l'application finale des instruments, au printemps 1979. Ce sont en effet les constellations cernées par F1 et F2 qui ont le mieux révélé l'attitude des élèves, et plus particulièrement l'univers de cette attitude. Les données recueillies par F3 corroboraient le plupart du temps ce que les calculs à partir de F1 avaient déjà permis de constater.

Le test α appliqué aux 65 items révèle que le taux d'homogénéité du corpus final atteint **0,9816**, ce qui est un taux très élevé quand on sait que la corrélation parfaite est 1.

L'analyse factorielle a pour sa part démontré que F1 (Intérêt) couvre 82% de la variance totale, F2 (Langue) 12% et F3 (Apprentissages) 6%.

Le tableau suivant contient les renseignements statistiques sur chacun des 65 items : moyenne, dispersion, corrélation item-total, communauté, facteur et pondération :

Tableau 1

Renseignements statistiques sur les 85 items retenus

N° quest. initial	N° quest. final	Moyenne	σ	r item-test	Communauté	F et Pondération	
1- 001	001	5,23	1,82	.720	.527	1	.455
2- 013	005	4,38	1,95	.548	.348	1	.418
3- 014	004	4,15	2,02	.541	.431	3	.606
4- 022	008	4,70	1,88	.577	.444	3	.595
5- 031	012	5,23	1,60	.586	.451	3	.580
6- 032	009	5,14	1,59	.648	.521	1	.585
7- 036	013	4,13	2,07	.638	.554	1	.561
8- 039	015	5,13	1,65	.637	.491	3	.543
9- 041	016	5,77	1,70	.718	.530	1	.457
10- 043	019	4,94	2,00	.738	.695	1	.736
11- 060	021	5,22	1,62	.740	.601	1	.620
12- 062	018	4,87	1,70	.584	.397	3	.514
13- 068	024	5,05	1,85	.768	.733	1	.759
14- 072	027	5,76	1,72	.736	.632	1	.686
15- 076	023	4,85	1,52	.586	.383	3	.461
16- 077	030	5,07	1,58	.810	.690	1	.566
17- 083	033	4,87	1,68	.785	.660	1	.561
18- 084	003	5,96	1,25	.478	.607	2	.768
19- 087	036	4,67	1,65	.655	.480	1	.567
20- 089	026	5,48	1,53	.728	.587	3	.564
21- 090	039	5,29	1,73	.710	.519	1	.443
22- 091	042	5,32	1,63	.753	.637	1	.609
23- 096	029	4,55	1,71	.605	.391	3	.441
24- 098	007	6,02	1,53	.665	.568	2	.607
25- 102	011	5,54	1,67	.812	.741	2	.630
26- 108	014	5,55	1,36	.413	.436	2	.530
27- 115	017	6,10	1,18	.575	.517	2	.655
28- 118	032	4,53	1,83	.664	.513	3	.585
29- 123	020	6,07	1,31	.542	.642	2	.779
30- 125	022	5,60	1,59	.797	.683	2	.569
31- 127	045	5,30	1,86	.726	.648	1	.716
32- 128	025	5,63	1,39	.605	.444	2	.517
33- 129	035	5,22	1,89	.620	.399	3	.443
34- 132	048	4,02	1,92	605	.438	1	.472
35- 134	051	4,84	2,01	.786	.666	1	.656
36- 139	028	5,90	1,26	.656	.573	2	.647
37- 151	054	5,05	1,70	.765	.630	1	.523
38- 152	031	5,51	1,52	.491	.494	2	.663
39- 153	034	5,16	1,59	.463	.401	2	.604
40- 155	057	5,50	1,66	.780	.633	1	.575
41- 156	038	5,00	1,64	.701	.567	3	.593
42- 157	041	4,80	1,56	.751	.706	3	.699

Tableau 1
(suite)

Renseignements statistiques sur les 65 items retenus

N° quest. initial	N° quest. final	Moyenne	σ	r item-test	Communauté	F et Pondération	
43- 159	044	4,80	1,74	.748	.665	3	.668
44- 160	047	4,75	1,68	.596	.469	3	.608
45- 163	059	4,49	1,91	.658	.486	1	.595
46- 166	037	5,94	1,23	.574	.562	2	.700
47- 167	050	5,14	1,54	.693	.598	3	.650
48- 169	053	5,36	1,60	.758	.658	3	.581
49- 172	040	5,70	1,29	.593	.569	2	.677
50- 177	060	4,10	2,03	.710	.596	1	.666
51- 181	056	4,48	1,75	.669	.586	3	.660
52- 182	061	4,49	1,84	.856	.774	1	.662
53- 184	062	4,98	1,85	.674	.531	1	.639
54- 191	043	5,96	1,22	.519	.613	2	.725
55- 193	063	4,92	2,00	.739	.577	1	.581
56- 203	064	5,10	1,81	.754	.591	1	.582
57- 211	058	4,83	1,72	.653	.527	3	.610
58- 212	065	4,48	1,86	.708	.632	1	.701
59- 215	046	6,19	1,27	.566	.655	2	.766
60- 216	002	5,77	1,64	.684	.565	1	.630
61- 217	049	5,73	1,39	.663	.621	2	.671
62- 218	052	5,29	1,70	.604	.416	2	.466
63- 220	055	5,37	1,62	.489	.440	2	.629
64- 224	006	4,49	1,97	.696	.547	1	.593
65- 228	010	5,24	1,59	.824	.699	1	.544

La compilation des résultats de la pré-expérimentation avait révélé une moyenne globale de 334,98, pour un maximum de 455, soit une moyenne générale de 5,08 par item pour l'échelle de 1 à 7, utilisée à cette occasion pour permettre la différentiation la plus fine possible entre les items et par là une épuration plus efficace du corpus.

La figure 1 montre la distribution des résultats obtenus à la pré-expérimentation, qui indique qu'on pourra s'attendre, au moment du test final, à des résultats élevés, donc à une distribution gonflée vers la droite :

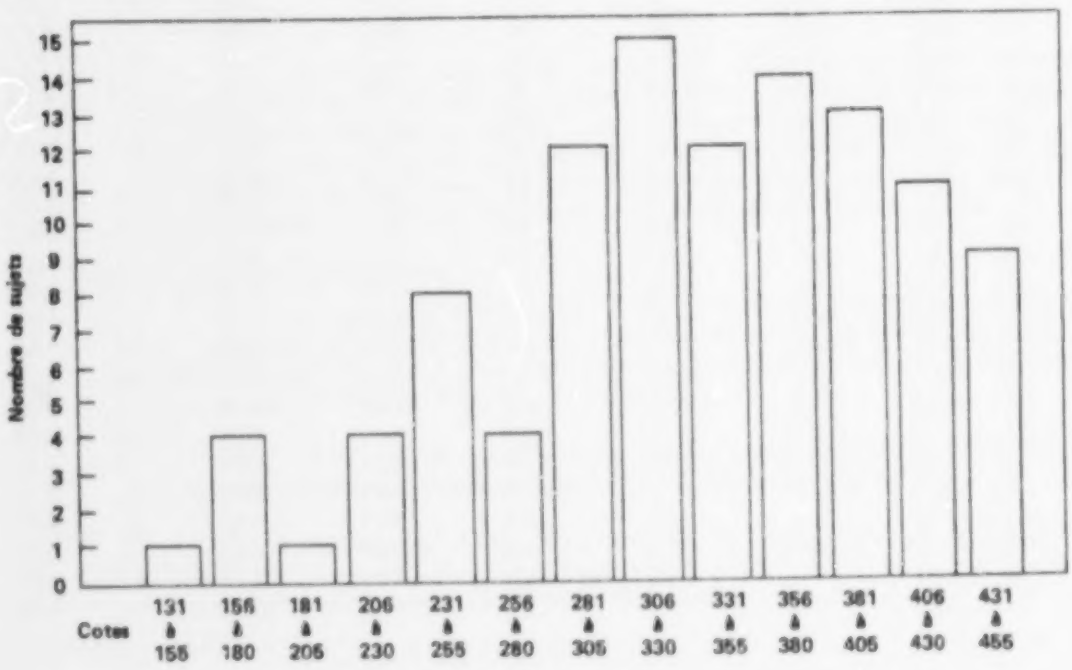


Figure 1 : Distribution des résultats du pré-test
N=108

L'étude de l'influence des variables indépendantes et plus particulièrement de la variable «secteur» permet également, à ce stade-ci, de prévoir que la moyenne sera plus élevée pour le secteur général, et qu'elle sera probablement la plus élevée chez les élèves de la famille de programmes «Lettres».

Fidélité de l'instrument A

L'indice de fidélité du questionnaire a été obtenu par la méthode du *split-half*, qui consiste à calculer la corrélation entre les deux moitiés de l'échelle. L'homogénéité des items étant très forte, la corrélation entre les deux parties s'est révélée également très forte : **0,9484**.

Krech et Crutchfield (*op. cit.* p. 354) considèrent que pour des mesures collectives comme c'est le cas ici, le coefficient de fidélité acceptable peut être de 0,50, ce qui est cependant une valeur minima, l'idéal étant d'atteindre le plus haut degré de fidélité possible. Likert (1932) avait obtenu 0,92 pour l'une de ses échelles ainsi que Thurstone et Chave (1929) et Nystrom (1933), mais c'est Guilford (1931) qui, en utilisant la méthode de la comparaison binaire pour la détermination des préférences raciales, a obtenu les résultats les plus remarquables : 0,967 à 0,995.

Validité de l'instrument A

À notre avis, la validité de l'instrument A en est principalement une de contenu, ce qui suppose la correspondance la plus exacte possible entre l'attitude telle qu'elle existe et l'attitude telle que la mesure l'instrument. C'est cette exigence qui nous a amenée à vérifier la correspondance entre chacun des 65 items et l'ensemble du questionnaire.

Sur le plan interne, le poids très fort de F1 indique pour sa part que l'échelle est largement unidimensionnelle, et confirme ainsi également la validité de l'instrument.

Par ailleurs, le fait d'avoir construit le questionnaire avec les énoncés mêmes de la population-mère constitue une garantie supplémentaire de validité, comme le fait également que tous les énoncés formulés par nous aient été rejetés par l'analyse factorielle.

Une confirmation supplémentaire de la validité de l'instrument A proviendra, en outre, des énoncés relatifs à la grammaire et à l'orthographe qui, rejetés par les calculs de taux d'homogénéité et utilisés pour la construction de l'instrument B, viendront confirmer, par leurs données, l'univers spécifique de l'attitude mesurée par l'instrument A.

Version finale de l'instrument A

Compte tenu du taux très élevé d'homogénéité des 65 items, il a été décidé, au moment de l'examen du projet, afin d'alléger le processus d'application des deux instruments et d'éviter l'effet de lassitude des répondants, de scinder l'instrument A en deux, et de garder en réserve la deuxième partie en vue d'une éventuelle utilisation, à la suite, par exemple, d'un changement situationnel (contexte post-référendaire, nouveaux programmes, etc.).

La version finale du questionnaire comporte donc 32 items ayant conservé un taux élevé d'homogénéité (0,9484) ; le partage s'est fait en tenant compte du contenu sémantique des énoncés, de leur répartition proportionnelle par facteur et de leur orientation (positive ou négative).

On trouvera en appendice (Appendice A3) la liste des 65 items, de même que l'instrument final avec les 32 énoncés d'attitude retenus (Appendice A4).

II- L'instrument B

Préliminaires empiriques et pragmatiques

En construisant l'instrument B, nous voulions vérifier des hypothèses qui s'étaient imposées à nous au moment de l'analyse des textes écrits par les élèves lors du prélèvement d'opinions de 1976. De ces textes, il ressortait en effet, entre autres, que les élèves n'étaient pas satisfaits des apprentissages qu'on leur proposait dans les cours de français, du moins pour une partie, et que cette insatisfaction semblait être le fait, plus spécialement, des élèves du secteur professionnel. La formulation des opinions était souvent telle qu'on pouvait croire que les élèves déploraient en particulier l'absence de cours de langue écrite proprement dits (références à la grammaire, à l'orthographe, à la syntaxe, à la capacité de composer, etc.).

Or, la pré-expérimentation du questionnaire et les calculs statistiques qui ont été faits sur les données recueillies à cette occasion ont eu pour effet, comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, le rejet catégorique, comme étant non-significatifs, de tous les énoncés portant sur la grammaire, l'orthographe, la syntaxe. Par contre, les énoncés relatifs à l'insatisfaction vis-à-vis des cours étaient très significatifs dans leur grande majorité, avec des moyennes très fortes, des taux d'homogénéité élevés ; même phénomène pour les énoncés qui considéraient que les cours étaient inutiles, sans efficacité, sans lien avec la profession, etc.

A la lumière de ces premières analyses, il est ainsi apparu que

a) les élèves, bien que conscients de leurs lacunes dans ce domaine, réagissent curieusement vis-à-vis des énoncés réclamant des apprentissages dans le domaine de la grammaire et de l'orthographe ;

b) les élèves persistent à manifester vis-à-vis des cours une certaine agressivité et leur reprochent, entre autres, de n'avoir pas de lien avec leur future profession, leur vie, leurs intérêts immédiats.

Qu'est-ce à dire? Quel message les élèves cherchent-ils à faire passer, de façon pas très claire, mais avec assez de force et d'insistance pourtant pour que les énoncés qui réfèrent à ce message soient parmi ceux qui apparaissent, après les différents calculs, comme étant les plus significatifs, les plus homogènes? En analysant les résultats de la pré-expérimentation de l'instrument A, on est frappé, entre autres, par l'insistance mise par les élèves sur **l'efficacité** des cours, ou plutôt sur la forme négative de celle-ci, **l'inefficacité**, que les élèves reprochent aux cours. Y est souligné d'abord le fait que les élèves ne semblent pas percevoir clairement le lien entre les apprentissages imposés par les cours de français et leur propre profil de carrière, la profession qu'ils ont déjà choisie à ce stade-ci en optant pour une famille de programmes précise au cégep même. La non-perception de ce lien pouvait, nous semblait-il alors, être une première raison de leur apparente démotivation vis-à-vis des cours. L'analyse de ces premières données nous a pourtant portée à croire que cette non-perception n'était pas la seule explication possible. Il y avait très nettement, dans l'attitude manifestée par certaines des opinions émises par les élèves, une insatisfaction de nature plus immédiatement pratique encore : l'insistance sur le fait que les cours de français prennent un temps qui leur semblerait mieux utilisé pour leurs cours spécialisés, entre autres. Comme s'il manquait, à leurs yeux, dans les cours de français, des apprentissages **immédiatement** utilisables, **efficaces** pour utiliser leur propre expression, utiles dans le cadre de leur scolarité même, dans le sens où ces apprentissages auraient une utilité pratique pour les autres cours, et ne seraient plus perçus comme des handicaps ou des pensums alourdissant inutilement un pro-

gramme déjà lourd (les cours du secteur professionnel ont, entre autres, la réputation d'imposer beaucoup de travail aux élèves).

Quand on connaît l'importance de la motivation dans le processus d'apprentissage, il serait probablement bon de ne pas sous-estimer cet aspect de motivation immédiate (dans le sens de renforcement immédiat), puisque immédiatement valorisante. Car, si les motivations à caractère culturel et social ont un poids évident, et qu'il n'est aucunement question, dans les énoncés des élèves, d'avoir des cours de français qui seraient des cours de service, il nous semble aussi légitime de croire que, dans un monde de plus en plus orienté vers la satisfaction immédiate des besoins, les élèves, dans leurs rapports avec l'enseignement, puissent être influencés par cette valeur sociétale. Manifestement, ils attendent de la part des cours que leurs besoins immédiats ne soient pas négligés, et sous-estimer cette attente pourrait fort bien être, à notre avis, une raison parmi d'autres, qui expliquerait la non-motivation vis-à-vis des cours de français. Ceci d'autant plus que, dans le cas des cégépiens, du moins pour la plus grande partie d'entre eux, le collège est la dernière occasion qui leur est offerte de suivre des cours de français proprement dits, et donc la dernière chance pour acquérir des connaissances et une certaine maîtrise qu'ils savent, à satiété, ne pas posséder, puisque c'est une lacune qu'on leur reproche à longueur d'année, aussi bien au cégep qu'à l'extérieur de l'école.

C'est à partir de ces constatations que l'instrument B a été construit. Pour nous, il répondait à un besoin de dépasser le stade du diagnostic visé par l'instrument A. Il nous semblait, en effet, qu'en soumettant à l'échantillon final les revendications formulées par les collégiens de 1976 en même temps que les énoncés d'attitude, il nous serait peut-être possible de recueillir des indications qui permettraient de situer l'attitude mesurée dans l'optique plus dynamique des attentes des élèves face aux cours communs de français. Dans une certaine mesure, nous espérions cerner, au moyen de ce deuxième instrument, la **composante conative** de l'attitude mesurée à l'aide du premier instrument, composante intentionnelle comme la définit Kapferer (1978), qui voit en elle le compromis entre les exigences des prédispositions développées par l'individu (attitude) et des attentes de l'environnement social (p. 281).

Par ailleurs, nous ne nous expliquions pas non plus le rejet, en bloc, par les calculs d'homogénéité notamment, de tous les énoncés relatifs à la grammaire, à l'orthographe et à la syntaxe, alors que notre pratique nous met journellement en présence d'élèves très conscients de leurs lacunes dans ces domaines et très manifestement désireux de les combler. L'instrument B allait donc nous servir à vérifier quelle était la position des élèves de 1979 vis-à-vis de ces apprentissages.

Quant au rejet des énoncés que nous avions formulés nous-même pour étoffer les énoncés négatifs de l'instrument A, il nous paraissait plus compréhensible dans la mesure où il témoigne, à notre avis, du fait que ces énoncés ne correspondent, et cela malgré nos précautions, ni à la tournure d'esprit des cégépiens, ni à leur mode de pensée et d'expression, ni à leur langage, ni surtout à leur **perception de la situation**. Nous ne les avons donc plus réutilisés dans le contexte de l'instrument B.

Le rejet de ces énoncés n'en demeure pas moins frappant, à notre avis, et pourrait être, nous semble-t-il, un indice intéressant pour un examen de la question de la formulation **de l'extérieur** des énoncés d'un questionnaire d'attitude. Manifestement, les énoncés formulés par nous ne «parlaient» pas aux cégépiens, ne provoquaient pas, de leur part, le besoin net de se prononcer, que ce soit pour ou contre ; d'où leur moyenne basse et surtout leur taux d'homogénéité et leur pondération factorielle faibles. Le côté étranger des items par rapport au contexte devait probablement être particulièrement sensible dans un questionnaire où tous les autres énoncés avaient été formulés par la population

cible elle-même. Et à trois années de distance, les collégiens de 1979 reconnaissaient parfaitement l'univers de l'objet dans les énoncés faits par leurs camarades de 1976.

Compte tenu de ces constatations et pour ces mêmes raisons, nous restons, pour notre part, sceptique quant au degré d'adéquation que peuvent avoir des instruments de mesure d'attitude transposés d'un environnement à un autre et, plus grave encore à notre avis, traduits d'une langue à une autre. Cela même si A. Moles, dans sa préface à l'ouvrage de V. Alexandre (1971), se contente de souligner les particularités contextuelles uniquement, en termes de situations ou de valeurs qui diffèrent d'un pays à un autre, sans évoquer le problème de l'adéquation sémantique des énoncés avec l'objet mesuré tel que celui-ci est effectivement vécu par les répondants.

Dans notre cas, l'exemple des énoncés rejetés, formulés par des personnes ne faisant pas partie de la population-mère bien qu'étant impliquées dans la situation (enseignants), illustre de façon frappante l'importance de cet aspect de la méthodologie en termes de validité de l'instrument notamment. Quand on sait, de plus, l'influence de la sélectivité des répondants en ce qui concerne leur perception d'un objet, et la répercussion de cette perception sélective sur l'univers de leur attitude, et qu'en outre, on est sensibilisé à la relativité linguistique telle que la décrit, en particulier, l'hypothèse Sapir-Whorf[1] — relativité encore amplifiée par le phénomène de la traduction — on mesure mieux les implications d'une formulation des énoncés de l'extérieur et les risques, pour la précision de l'objet mesuré, d'une transposition de l'instrument dans une langue ou un contexte différents.

En fait, ce devant quoi nous nous trouvons avec des échelles construites à partir d'énoncés formulés de l'intérieur et de façon non orientée, c'est-à-dire sans délimitation de champs comme c'était le cas pour Dufresne (1978), c'est non seulement ce que Moles appelle *une structure méthodologique indépendante de la formulation même des concepts* et sa capacité de permettre *une mesure d'une grandeur pertinente à l'ensemble des faits traités* (*in* Alexandre, 1971), mais c'est également, et l'analyse de nos résultats prouve à quel point la formulation des énoncés «de l'intérieur» y a contribué largement, *une définition de ceux-ci à partir de leur échelle, conformément à la célèbre formule de Binet, expression pure du pragmatisme psychologique : L'intelligence, c'est ce que mesure mon test* (Moles, *op. cit.* p. 8).

En d'autres termes, si les énoncés d'un questionnaire d'attitude donnent aussi une définition des **faits** qui sont à la base de cette attitude, on pourrait donc affirmer que «Les cours communs de français sont ce que mesure notre test», les consommateurs de ces cours ayant eux-mêmes formulé les énoncés du questionnaire et décrit, ce faisant, les cours tels qu'eux-mêmes les voient. C'est en tous cas, à notre avis, la seule réalité qui puisse être légitimement envisagée dans ce contexte de mesure de l'attitude des élèves vis-à-vis des cours.

Dans ces conditions, on peut se demander, en effet, si l'attitude des élèves mesurée par exemple à l'aide d'un questionnaire constitué d'énoncés formulés par des professeurs n'aurait pas été, en fait, l'attitude manifestée face à des cours tels qu'ils sont perçus par les professeurs? Certes, un questionnaire de ce genre aurait recueilli les réactions des élèves, mais comment aurait-on su si l'attitude mesurée était celle vis-à-vis des cours tels qu'ils sont effectivement vécus par les élèves ou une attitude vis-à-vis des cours tels que les perçoivent, les conçoivent et les décrivent les professeurs?

---

[1] *La langue dans laquelle nous pensons influence notre perception de la réalité et, par conséquent, notre comportement*, *in* A. Schaff, **Langage et Connaissance**, pp. 59-67.

Quoi qu'il en soit, et si on suit en cela Moles, l'instrument A, constitué d'énoncés formulés par les élèves, mesure non seulement l'attitude des élèves vis-à-vis des cours communs de français, mais encore décrit-il ce que ces cours sont en réalité pour les élèves. Cet aspect des données comporte, en outre, à notre avis, un intérêt en ce qui concerne une meilleure connaissance des mécanismes sélectifs de la perception face à un objet, et du point de vue didactique, des indications utiles quant aux mesures à prendre, dans une situation d'enseignement, pour éviter cette perception sélective ou du moins pour en tenir compte. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces aspects illustrés par certains de nos résultats au moment de l'analyse et de l'interprétation de ceux-ci au Chapitre V.

Pour sa part, l'instrument B, qui viendra compléter le tableau à la manière d'un négatif photographique, en comblant les aspects non couverts par l'instrument A, et cela à cause de l'unidimensionnalité même de ce dernier, constitue avec celui-ci, de façon plus complète, à notre avis, cette «structure méthodologique indépendante de la définition des concepts, capable de mesurer des faits, tout en définissant ceux-ci à partir de leur échelle».

Construction de l'instrument B

Objectifs

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, nous cherchions, en construisant un deuxième instrument, à dépasser le cadre du constat auquel l'instrument A nous limitait. Nous voulions, ce faisant, vérifier également si les recommandations formulées par les élèves du prélèvement initial relatives notamment aux contenus des cours étaient toujours d'actualité, et dans quelle mesure l'insatisfaction vis-à-vis des contenus dont elles témoignaient avait ou non changé depuis 1976.

Les recommandations des élèves de 1976 ayant en grande majorité porté sur la langue de la communication orale et écrite, nous avons construit l'instrument B en poursuivant le triple objectif suivant :

a) connaître le degré de satisfaction ou d'insatisfaction des élèves face, plus précisément, aux contenus cognitifs des cours communs de français
- en ce qui concerne les deux principaux champs d'apprentissage assignés à ces cours par les Cahiers de l'enseignement collégial, langue et littérature,
- par rapport à une série d'objectifs généraux de ces cours ;

en d'autres termes, nous cherchions à savoir quelle importance les élèves attribuent, compte tenu de leurs priorités personnelles,
- à la langue et à la littérature,
- à six objectifs d'apprentissage généralement visés dans ces cours ;

b) vérifier si le degré de satisfaction ou d'insatisfaction a un lien avec
- les variables indépendantes âge, sexe, secteur, famille de programmes, origine socio-économique,
- la variable dépendante «attitude» ;

c) vérifier si le degré de satisfaction ou d'insatisfaction a une incidence sur la variable dépendante.

Contenu et forme

1) Contenu

La construction de l'instrument B s'étant faite alors que les objectifs et les contenus des cours communs de français étaient en voie de reformulation (cette reformulation n'est toujours pas opérationnelle à ce jour), et en l'absence d'une définition nette des buts et des objectifs de ces cours dans

les Cahiers de l'enseignement collégial (Muller-Hehn, 1974), nous nous sommes basée sur

— la liste des objectifs de cours établie par le Comité de coordination de l'enseignement du français au collégial (1975) ;

— les principaux objectifs et apprentissages assignés à ces cours par le Rapport Parent (1966) ;

— une série de plans de cours en usage dans les cégeps à l'époque de la construction de l'instrument B (1978-79) ;

— les énoncés-recommandations et les énoncés référant à l'orthographe, la grammaire et la syntaxe, formulés par les élèves du prélèvement initial (1976).

À l'examen des domaines couverts par les différents textes officiels comme par les énoncés des élèves, il ressort que ces domaines relèvent essentiellement de la langue en tant qu'outil, et de la littérature. Dans cette mesure, ils appartiennent, dans leur ensemble, à deux des quatre catégories ou langages décrits par l'analyse tétraglossique de Gobard (1976) et plus précisément, les langages véhiculaire et référentiaire auxquels celui-ci assimile d'une part la langue parlée et écrite destinée aux communications au-delà du groupe restreint et, d'autre part, la littérature en tant que langage lié aux traditions culturelles orales et écrites.

Le classement horizontal proposé par Gobard en quatre catégories de langages : le langage **vernaculaire** (langage du petit groupe : restricted code), le langage **véhiculaire** (langage du grand groupe : elaborated code), le langage **référentiaire** (se rapportant à la référence : littérature/rhétorique/dictons/proverbes) et le langage **mythique** (langage du sacré, signifiant absolu, au-delà de la compréhensibilité) — classement qui a, entre autres, l'avantage d'éliminer la connotation de niveau (supérieur/inférieur) et de décrire les langages et leurs valeurs respectives en termes d'adéquation à la situation et à la communication spécifiques — est basé sur les concepts de **restricted** et **elaborated code** mis en lumière par les travaux de Bernstein.

Se référant à la fois à une théorie culturiste de la langue (Sapir-Whorf) pour souligner le déterminisme de la langue sur la pensée, et à une théorie psychologique (Vygorsky, Luria) en ce qui concerne son rôle essentiel pour le développement cognitif, Bernstein analyse comment les formes différentes de langage ont une action déterminante sur la pensée (Bernstein, 1975). Compte tenu des contraintes sociales, il souligne à ce propos comme essentiel pour la réussite scolaire d'un enfant, que celui-ci possède ou au moins soit sensibilisé à un code élaboré (*op. cit.* p. 142).

Or, dans leurs énoncés-recommandations et leurs énoncés-revendications, les élèves, en réclamant davantage d'apprentissages dans le domaine de la communication orale et écrite, en grammaire, en orthographe et en syntaxe, réclament en fait qu'une plus grande place soit faite dans leurs cours au langage **véhiculaire**. Selon Bernstein (1971), le **code élaboré** qui constitue cette catégorie (elaborated code) constitue une forme de socialisation qui donne accès au langage abstrait relativement indépendant du contexte. Alors que le **code restreint** (restricted code) est adapté à la pensée particulariste — où les principes logiques restent implicites, sont moins formulés — le code élaboré est propre à la pensée universaliste — où les principes logiques et les opérations abstraites sont toujours verbalisés et systématiquement explicités — et relève donc, par nature, des objectifs d'apprentissage d'une école dont le but est de donner la même chance à tous. Dans une telle optique, l'école n'accentuerait pas les différences générées par le milieu socio-économique, mais tendrait, au contraire, par un apprentissage systématique de ce code indispensable à la réussite scolaire et sociale, à donner à tous les élèves l'occasion de vérifier l'utilité des deux codes et la capacité de les utiliser à bon escient.

C'est dès ce contexte, en effet, que la maîtrise ou non du code élaboré commence à être pour l'individu un objectif important, et c'est également là que l'apprentissage de ce code doit être fait ou, le cas échéant, complété, sous peine de handicap majeur tant pour la scolarité d'une personne que dans sa vie sociale et professionnelle. Nous n'avons pas l'intention de discuter ici de la validité intrinsèque de cet apprentissage, mais il nous semblait important de souligner le rôle et le poids que lui attribuent les chercheurs.

Il est à ce propos frappant de constater, par la façon presque exclusive avec laquelle les recommandations/revendications des élèves référaient à ces apprentissages véhiculaires, à quel point ceux-ci leur apparaissaient impérieux. Nous y avons vu, pour notre part, une préoccupation majeure des élèves et une priorité parmi les attentes qu'ils ont exprimées face aux cours communs de français, priorité dont nous avons voulu vérifier et la pertinence et la persistance chez les élèves de 1979.

C'est donc à partir de ces éléments que nous avons construit l'instrument B.

2) Forme

Contrairement à l'instrument A, dont les 32 énoncés d'opinions sont tous suivis d'une échelle en sept points, les dix items du questionnaire B sont de factures différentes et sont, de ce fait, accompagnés de textes explicatifs (items 41/42, 43/44) et d'échelles qui diffèrent selon les items.

Ainsi, si toutes les questions sont suivies d'une échelle en cinq points, sauf la question 45 qui, elle, utilise, pour chacun des six énoncés qu'elle comporte, un classement par ordre d'importance en six points, le libellé des échelles est différent pour les questions 41/42 et 43/44, et les cinq dernières questions.

Pour les questions 41/42, 43/44, et également pour la question 46, nous nous sommes inspirée de l'instrument Schütt (1973). Nous voulions, par ces questions, vérifier l'importance accordée aux deux domaines, véhiculaire et référentiaire (langue et littérature) par les élèves, et leurs attentes dans ces domaines. Indirectement, ces questions, par le choix fait par les élèves, devenaient indicatrices de l'attitude des élèves face à ces domaines.

L'instrument B invite les élèves

a) à classer les deux champs d'apprentissage en termes
— de **place occupée actuellement** par chacun d'eux dans les cours,
— de place qu'ils **devraient occuper** selon les élèves ;

b) à assigner un ordre d'importance à une série de six objectifs généralement visés dans les cours de français au collégial ;

c) à répondre, finalement, à cinq questions portant sur
— l'efficacité du français par rapport à l'anglais (sur le plan littéraire, économique, du point de vue de la précision, de l'objectivité et de la concision),
— la survie **espérée** et la survie **possible** du français au Québec,

ces cinq questions devant, outre les renseignements qu'elles apportent dans le domaine, servir aussi de questions-contrôle par rapport, en particulier, aux données concernant F2 (Langue), recueillies par l'instrument A.

De façon interne, la question 48, par les critères qu'elle énumère, devait également servir

de contrôle à la question 46, le terme «économiquement» risquant, à notre avis, d'être interprété différemment par les répondants.

Nous avons voulu, pour ce deuxième instrument également, qu'il soit le plus bref possible, afin de ne pas alourdir un processus d'application déjà assez exigeant en soi, et éviter des réactions mécaniques de la part des sujets.

Les questions sont toutes de type fermé, sauf la question concernant la variable socio-économique (profession père/mère), dans le but d'éviter des complications de compilation.

Pré-test de l'instrument B

Nous avons soumis le questionnaire B à deux groupes de trente collégiens chacun, peu de temps avant l'application définitive des deux instruments. Il s'agissait, ce faisant, d'évaluer la facilité de compréhension, le degré d'acceptabilité et la facilité d'interprétation des différents libellés.

On a ainsi vérifié (Javeau, 1971)

— la compréhension sémantique (les termes utilisés sont facilement compréhensibles) ;

— l'ordre des questions (ne suscite pas de réaction de déformation) ;

— la forme des questions (permet de recueillir les informations souhaitées) ;

— la taille du questionnaire (ne provoque pas de désintérêt ou d'irritation de la part des sujets) ;

— le nombre de questions (il n'est pas nécessaire de les démultiplier, d'introduire des redondances) ;

— les textes d'introduction et de liaison (suffisamment clairs ou à reformuler).

Les réactions des élèves ont démontré une bonne compréhension des questions ; il ne semblait y avoir ni de problèmes de clarté, ni de réaction négative à l'une ou à l'autre des questions ou à l'ensemble du questionnaire.

Les élèves ont manifesté beaucoup d'intérêt pour les cinq dernières questions. Plusieurs ont souligné à ce propos que ces questions étaient en-deça de leur propre perception de la valeur et de l'importance du français par rapport à l'anglais. Pour certains élèves, il eût fallu que les énoncés soient formulés non pas en termes d'égalité, mais en affirmant la supériorité de la langue française, dans les questions 46, 47 et 48.

Aucune des questions n'ayant soulevé d'interrogation quant au fond ni quant à la forme, et le tout semblant parfaitement compréhensible aux élèves qui paraissaient, en outre, apprécier la pertinence des questions posées, nous avons jugé que l'instrument B était maintenant prêt pour son application définitive. (On trouvera en Appendice A4 un exemplaire des instruments A et B dans leur version finale.)

Chapitre IV

L'échantillon — Localisation et caractéristiques

Où l'on apprend qui sont les collégiens de l'échantillon

I- Localisation et taille de l'échantillon

Après avoir analysé les différentes voies qui peuvent être raisonnablement envisagées par un chercheur solitaire pour la collecte de ses données, il a été finalement décidé de mesurer l'attitude des élèves de deux cégeps francophones, dont l'un serait montréalais et l'autre situé ailleurs dans la province, en région semi-rurale par exemple. Les deux cégeps retenus étaient d'une part, le Cégep du Vieux Montréal, à Montréal, et le Cégep de Trois-Rivières, d'autre part. Il fut également décidé que les deux instruments seraient appliqués à un échantillon composé uniquement d'élèves réguliers de jour des cours communs et obligatoires de français (par opposition aux élèves des cours de l'éducation permanente).

Le choix des deux établissements, conditionné par la nature de leur clientèle, la localisation des deux collèges et l'ouverture que les départements de français respectifs manifestaient à la recherche, orienta l'objectif de celle-ci dans le sens d'une enquête ponctuelle, spatio-temporellement limitée, dont les résultats, sans prétendre à la représentativité initialement prévue de l'ensemble des établissements collégiaux publics de la province, permettraient cependant d'apporter un nouvel éclairage et des données fondées à la question controversée des attitudes et des perceptions des élèves en ce qui concerne l'enseignement du français, langue maternelle, au cégep.

Cégep citadin par excellence, le collège d'enseignement général et professionnel du Vieux Montréal, le plus important cégep francophone public (5,064 élèves réguliers en 1978-79), situé au centre-ville, accueille une population étudiante d'origine sociale variée venant de Montréal, de sa région, mais aussi de l'extérieur de la ville. Contrairement à d'autres cégeps francophones de Montréal, qui desservent une population locale et de quartier et reflètent à ce titre plutôt les caractéristiques sociales et économiques de celle-ci, le cégep du Vieux Montréal regroupe des élèves d'origine, de couches sociales et d'endroits très différents. C'est cette diversité de la clientèle qui a principalement influencé notre choix en ce qui concerne le cégep du Vieux Montréal.

Quant au collège d'enseignement général et professionnel de Trois-Rivières, ville industrielle et portuaire sur les bords du Saint-Laurent, centre important de l'industrie québécoise des pâtes et papiers, au cœur d'une région agricole située à mi-chemin entre Montréal et Québec, il accueille une importante clientèle mi-urbaine, mi-rurale qui reflète bien les caractéristiques sociales de cette région à double vocation industrielle et agricole. En 1978-79, le cégep de Trois-Rivières accueillait pour sa part 4,821 élèves.

Dans les deux cégeps, les responsables des départements de français ainsi que plusieurs professeurs avaient été rencontrés et mis au courant des modalités et des directives relatives à l'application des questionnaires. Il nous était en effet impossible de procéder nous-même à l'administration des instruments, à cause surtout des contraintes de temps auxquelles nous devions nous soumettre. L'application des instruments s'est faite au cours du mois de mars 1979, dans le cadre-même des cours communs de français, les professeurs se chargeant de l'administration des questionnaires de même que de l'explication, le cas échéant, des directives écrites qui accompagnaient les instruments ; après

leur administration, les questionnaires étaient remis au département de français où nous en prenions alors livraison.

Il avait été tout particulièrement recommandé aux professeurs de veiller à la neutralité de la situation pendant l'administration des instruments, en soulignant aux élèves l'anonymat de leur contribution et en gardant vis-à-vis de la situation une attitude qui garantissait aux é èves toute liberté dans leurs réactions vis-à-vis des questions. Tous les professeurs qui avaient accepté de participer à cette collecte de données étaient, en outre, volontaires et avaient semblé très intéressés par le sujet de la recherche.

L'application, c'est-à-dire lecture des directives et administration proprement dite, des deux questionnaires ne dépassait pas une heure. Elle a touché un échantillon global de **1013** élèves sur les 1500 prévus initialement. Durant la session hiver 1979, 4,739 élèves étaient inscrits au cégep du Vieux Montréal et 4,336 au cégep de Trois-Rivières.

Quant à la répartition de l'échantillon, elle s'établit comme suit :

Vieux Montréal	**Trois-Rivières**
654 élèves (64,6%)	359 élèves (35,4%)

La différence numérique entre les deux cégeps est surtout due au fait que la session à Trois-Rivières étant à cette époque de l'année plus avancée qu'au Vieux Montréal où elle avait commencé un peu plus tard, l'application à Trois-Rivières avait dû se faire dans un temps limité (2 semaines). Durant ce temps assez court, quand on sait que chaque groupe n'a qu'un cours commun de français par semaine, il n'a pas été possible de compenser les cours annulés par l'absence de certains professeurs (congrès, maladie) ainsi que pour d'autres raisons de fonctionnement interne (semaine de lectures personnelles, etc.). La proposition des professeurs d'appliquer les instruments aux élèves du soir pour atteindre le nombre d'élèves prévus n'a pas été retenue afin de préserver l'homogénéité de l'échantillon que nous voulions limité aux seuls élèves réguliers du jour.

L'application au Vieux Montréal a bénéficié d'un laps de temps plus long ; de ce fait, les élèves des cours annulés ou remplacés par des travaux ont pu être touchés la semaine suivante ou quinze jours après.

Il faut souligner aussi qu'en fin de session, il y a souvent moins d'élèves dans les cours, certains préférant mener leurs travaux de session à terme plutôt que d'assister aux cours.

Par contre, on peut penser que les élèves qui sont présents en classe à ce stade de la session sont ceux qui, pour toutes sortes de raisons, pourraient bien être les plus motivés. Il y a également de fortes chances que parmi ceux-ci se retrouvent aussi ceux dont l'attitude face aux cours de français est la plus positive.

II- Caractéristiques : variables indépendantes

La description de l'échantillon global (E1013) est faite à partir des variables indépendantes :

âge
sexe
cégep
secteur
famille de programmes
profession du père et de la mère
niveau de compétence en français à la fin du secondaire
nombre de cours communs de français suivis.

Âge

L'instrument prévoyait cinq catégories d'âge :

16 ans et moins
17 ans
18 ans
19 ans
20 ans et plus.

Un seul élève de 16 ans se retrouvant dans tout l'échantillon, il a été regroupé avec les 17 ans. L'échantillon total se répartit ainsi par âge comme suit :

Tableau 2

E1013 — Âge : nombre d'élèves par catégorie d'âge

Âge	Nombre	%
17 ans	74	7,3
18 ans	323	31,9
19 ans	316	31,2
20 ans et plus	300	29,6
Total	1 013	100%

Comme on le voit, les 18 ans sont les plus nombreux (31,9%), suivis de très près par les 19 ans (31,2). Près de 30% de l'échantillon a 20 ans et plus.

Sexe

Pour l'ensemble de l'échantillon, les filles sont moins nombreuses que les garçons (46,4% de filles contre 53,6% de garçons) :

Tableau 3

E1013 — Sexe : nombre de filles et de garçons

Sexe	Nombre	%
Filles	470	46,4%
Garçons	543	53,6%
Total	1 013	100%

Âge/Sexe

Par catégories d'âge, la répartition des deux sexes est la suivante :

Tableau 4

E1013 — Âge/Sexe

Sexe	Âge				Total
	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	
Filles	43 9,1%	157 33,4%	147 33,3%	123 26,2%	470 46,4%
Garçons	31 5,7%	166 30,6%	169 31,1%	177 32,6%	543 53,6%
Total	74 7,3%	323 31,9%	316 31,2%	300 29,6%	1 013 100%

Dans la catégorie 17 ans uniquement, les filles sont les plus nombreuses : 43 filles/31 garçons. Dans toutes les autres, les garçons sont plus nombreux.

Le plus grand groupe chez les filles est constitué par les 18 ans, alors qu'il l'est chez les garçons par les 20 ans et plus.

Âge/Cégep

Quant aux deux cégeps, la répartition par groupes d'âge se fait de façon différente. En effet, c'est au Vieux Montréal qu'il y a le plus de 17 ans : 10,9% de l'échantillon du Vieux Montréal contre seulement .8% à Trois-Rivières.

Par ailleurs, les groupes d'âge les plus nombreux ont 18 et 20 ans au Vieux Montréal et 19 ans à Trois-Rivières :

Tableau 5

E1013 — Âge/Cégep

Cégep	Âge				Total
	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	
V. M.	71 10,9%	216 33,0%	156 23,9%	211 32,3%	654 64,6%
T. R.	3 0,8%	107 29,8%	160 44,6%	89 24,8%	359 35,4%
Total	74 7,3%	323 31,9%	316 31,2%	300 29,6%	1 013 100%

Sexe/Cégep

Par sexe, la répartition se fait de la façon suivante dans les deux cégeps :

Tableau 6

E1013 — Sexe/Cégep

Sexe	Cégep		Total
	V.M.	T.R.	
Filles	300 63,8%	170 36,2%	470 46,4%
Garçons	354 65,2%	189 34,8%	543 53,6%
Total	654 64,6%	359 35,4%	1 013 100%

Dans les deux cégeps, les garçons sont plus nombreux que les filles. Au Vieux Montréal ils représentent 54,1% des répondants et 58,3% à Trois-Rivières.

Dans cette mesure, l'échantillon recoupe assez bien la réalité qui existait dans le réseau à cette époque. En automne 1978, les statistiques du ministère de l'Éducation indiquent pour un total de 120,733 élèves au niveau collégial, 61,596 garçons pour 59,177 filles, soit 51% de garçons et 49% de filles.

Sexe/Secteur

Par ailleurs et en ce qui concerne les secteurs général et professionnel, les deux sexes se répartissent comme suit dans notre échantillon :

Tableau 7

E1013 — Sexe/Secteur

Sexe	Secteur		Total
	Général	Professionnel	
Filles	257 55%	210 45%	467 46,5%
Garçons	264 49,2%	273 50,8%	537 53,5%
Total	521 51,9%	483 48,1%	1 004 100%

Comme on le voit, les filles sont plus nombreuses au général qu'au professionnel. Les garçons, pour leur part, sont légèrement plus nombreux au professionnel.

Secteur/Cégep

Globalement, il y a, dans les deux cégeps, un peu plus d'élèves au général qu'au professionnel dans nos groupes : 51,9%/48,1%. Cette différence est plus marquée au Vieux Montréal qu'à Trois Rivières :

Tableau 8

E1013 — Cégep/Secteur

Cégep	Secteur		Total
	Général	Professionnel	
V.M.	339 52,6%	306 47,4%	654 64,2%
T.R.	182 50,6%	177 49,4%	359 35,8%
Total	521 51,9%	483 48,1%	1 004 100%

Dans l'ensemble des cégeps publics du Québec, la répartition par secteur est, en 1978, de 51% au général et 48,9% au professionnel[1], ce qui correspond sensiblement à la répartition par secteurs de notre propre échantillon.

Cégep/Familles de programmes

La répartition par familles de programmes s'établit comme suit dans les deux cégeps, l'ordre des familles de programmes dans notre tableau étant basé sur l'importance numérique des élèves de l'ensemble de l'échantillon inscrits dans chacune d'elles :

---

[1] Gouvernement du Québec (1978). **Bulletin Statistique — Recherche et Développement**, Cégep, Effectifs détaillés d'étudiants, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Vol. 4 n° 1, automne 1978, p. 2.

Tableau 9

E1013 — Cégep/Familles de programmes

Famille de programmes	Secteur	Nombre	total %	V. M.	% local	T. R.	% local
1- Sciences humaines	Général	193	19,3%	114	17,7%	80	23,3%
2- Techniques physiques	Professionnel	143	14,3%	111	17,2%	32	8,9%
3- Techniques humaines	Professionnel	119	11,9%	64	9,9%	55	15,3%
4- Techniques administratives	Professionnel	115	11,5%	49	7,6%	66	18,4%
5- Arts	Général	91	9,1%	68	10,5%	23	6,4%
6- Sciences administratives	Général	80	8,0%	30	4,7%	50	13,9%
7- Techniques artistiques	Professionnel	73	7,3%	64	9,3%	13	3,6%
8- Lettres	Général	59	5,8%	57	8,8%	2	0,6%
9- Sciences pures	Général	52	5,2%	37	5,7%	15	4,2%
10- Sciences de la santé	Général	45	4,5%	33	5,1%	12	3,3%
11- Techniques biologiques	Professionnel	33	3,3%	22	3,4%	11	3,1%
Total[1]		1 002		645		359	

[1] La différence entre les totaux de la première colonne et des deux autres provient du fait que la compilation par familles de programmes comporte 1 004 répondants, alors que celle par nombre de cours suivis, d'où les chiffres des colonnes 2 et 3 sont extraits, n'en a que 1 002.

On constate que dans notre échantillon certaines familles de programmes sont plus représentées dans un cégep que dans l'autre. La différence la plus importante est cependant celle de Lettres, dont la presque totalité des élèves se retrouve au Vieux Montréal : 57 V.M./2 T.R. Au moment de l'interprétation des données, il faudra garder cette caractéristique à l'esprit.

Sexe/Familles de programmes

Par familles de programmes, les garçons sont plus nombreux que les filles en Techniques physiques, en Sciences administratives et en Sciences pures.

De leur côté, les filles prédominent en Techniques biologiques, en Sciences de la santé, en Arts et en Lettres, de même qu'en Techniques humaines, administratives et artistiques :

Tableau 10

E1013 — Sexe/Familles de programmes

Sexe	Familles de programmes											Total
	Sc. santé	Sc. pures	Sc. hum.	Sc. adm.	Arts	Lettres	T. biol.	T. phys.	T. hum.	T. adm.	T. art.	
Filles	25 5,4%	10 2,1%	106 22,7%	21 4,5%	57 12,2%	38 8,1%	31 6,6%	8 1,7%	61 13,1%	62 13,3%	48 10,3%	467 46,5%
Garçons	20 3,7%	42 7,8%	88 16,4%	59 11,0%	34 6,3%	21 3,9%	2 0,4%	135 25,1%	58 10,8%	53 9,9%	25 4,7%	537 53,5%
Total	45 4,5%	52 5,2%	194 19,3%	80 8,0%	91 9,1%	59 5,9%	33 3,3%	143 14,2%	119 11,9%	115 11,5%	73 7,3%	1 004 100,0%

Le fait que les Techniques biologiques soient presque en totalité représentées par les filles (31 filles/2 garçons) et, inversement, les Techniques physiques par les garçons (135 garçons/8 filles), est un élément dont l'interprétation des données recueillies tiendra compte, les variables sexe et secteur se révélant très significatives dans le contexte.

La variable socio-économique : profession du père et de la mère

Les variables «profession du père», «profession de la mère» ont été utilisées à titre prospectif et indicatif seulement, la recherche n'ayant pas retenu comme objectif formel de vérifier dans quelle mesure ces variables avaient une incidence sur l'attitude des élèves en ce qui concerne les cours communs de français. Tout au plus se proposait-elle de vérifier à tout hasard si ces variables pouvaient entraîner une différence significative dans les réponses données.

Aussi l'instrument s'est-il limité, dans ces conditions, à poser, concernant cette variable, deux questions ouvertes, sans indication précise de catégories d'emploi, laissant le répondant libre de formuler sa réponse selon sa propre perception de la profession de ses parents. Ce procédé nous a valu un éventail de réponses inattendues et quelquefois fort instructives quant à l'idée que ces jeunes adultes se font de leur père et mère. Ainsi, les réponses, selon qu'elles référaient au père ou à la mère, étaient, entre autres, fort différentes quant au ton. En effet, si nous avons cru déceler parfois une pointe d'animosité, voire de rejet dans certaines réponses concernant le père, celles référant à la mère en tant que mère de famille (catégorie VIII de la grille) tracent, pour leur part, un portrait plutôt péjoratif du statut de celle-ci.

Ainsi, si à «profession du père», outre «mort», «disparu», «inconnu», on pouvait lire des déclarations aussi catégoriques que :

— mort et enterré,
— pas vu depuis huit ans,
— aucune idée !
— je ne demeure plus avec lui,

les répondants ont recours, pour décrire la mère, à tout un éventail de définitions de la femme à la maison, qui constitue un paradigme très révélateur de la perception qu'ont les cégépiens(iennes) de la mère au foyer. On trouve ainsi à «profession de la mère» des définitions aussi variées que :

— technicienne au foyer,
— femme d'intérieur,
— femme de maison,
— ménagère,
— reine du foyer,
— reine,
— bénévole,
— ne fait rien,
— reste à la maison,
— nil-ménagère,
— travaille à la maison,
— ménagère — bonne à tout faire,
— s'occupe de la maison,
— rien.

Dans de très nombreux cas, il n'était répondu qu'à l'une des deux questions, ce qui pour-

rait indiquer soit que le répondant ignore le statut professionnel de l'un ou l'autre parent, soit qu'on se trouve en présence de familles monoparentales.

Grille de classement

Toutes les réponses concernant la variable socio-économique ont été classées, au moment de leur compilation, à partir d'une grille des professions et des emplois qui avaient déjà été utilisée avec succès, en 1978, dans le cadre d'une étude socio-pédagogique faite à l'université de Montréal pour le ministère de l'Éducation du Québec[1]. Cette grille comporte 6 catégories de professions regroupées comme suit :

0 = pas de réponse

I = **Professionnels et cadres supérieurs**
- professionnels (comptable agréé, dentiste, médecin, ingénieur, avocat, professeur d'université, etc.)
- instituteurs
- directeurs ou administrateurs (directeur d'une grande compagnie, manufacturier, financier, etc.)
- propriétaires (propriétaire d'une petite entreprise, grossiste détaillant, entrepreneur, propriétaire de restaurant, etc.)

II = **Cadres intermédiaires et semi-professionnels**
- autre travail professionnel (bibliothécaire, travailleur social, etc.)
- métiers para-professionnels (dessinateur, arpenteur, technicien dentiste ou médical, informaticien, etc.)
- service de protection (policier, détective, pompier, soldat, etc.)
- représentant de commerce (agent immobilier, courtier en assurances, représentant de manufacture, etc.)
- gérant (gérant des ventes, de magasin, de bureau, d'une banque, etc.)

III = **Employés de bureau**
(caissier dans une banque, commis de bureau, commis comptable, messager, etc.)

IV = **Ouvriers**
- ouvrier spécialisé ou contremaître (électricien, plombier, menuisier, contremaître dans une usine, etc.)
- ouvrier semi-spécialisé (opérateur de machine dans une usine, chauffeur de camion, d'autobus, etc.)
- ouvrier ou manoeuvre (journalier, mineur, débardeur, bûcheron, etc.)

V = **Producteurs agricoles et services**
- producteur agricole ou gérant de ferme
- services (concierge, garçon de table, etc.)

VI = **Décédé, inconnu**[2]

VII = **Rentiers, retraités, invalides**

VIII = **Ménagères**

---

[1] Cormier, Roger A., Lessard Claude, **Les enseignantes et les enseignants du Québec — Une étude socio-pédagogique**. Questionnaire, Montréal 1978.

[2] Cette catégorie, appelée «Autres» dans la grille initiale, a été décomposée en VI, VII, VIII et IX pour les besoins de classement découlant de la technique à questions ouvertes utilisées pour cette variable

IX = **Assistés sociaux, chômeurs**.

Sexe/Profession du père

Cette répartition révèle surtout que la majorité des répondants, filles et garçons, a un **père ouvrier** : c'est le cas pour 41,2% des filles et 43,1% des garçons ; en tout, 419 élèves, soit 42,2% de l'échantillon, ont un père ouvrier.

Pour leur part, les pères «décédés» ou «inconnus» (groupe VI), «rentiers, retraités, invalides» (groupe VII), «chômeurs, assistés sociaux» (groupe IX) sont répartis pratiquement à égalité entre filles et garçons, de même les pères «professionnels et cadres supérieurs» (catégorie I) :

Tableau 11

E1013 – Sexe/Profession du père

Sexe	Catégorie								Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	IX	
Filles	90	80	12	190	42	24	19	4	461
	19,5%	17,4%	2,6%	41,2%	9,1%	5,2%	4,1%	0,9%	46,5%
Garçons	93	114	18	229	32	23	18	4	531
	17,5%	21,5%	3,4%	43,1%	6,0%	4,3%	3,4%	0,8%	53,5%
Total	183	194	30	419	74	47	37	8	992
	18,4%	19,6%	3,0%	42,2%	7,5%	4,7%	3,7%	0,8%	100,0%

Comme on le constate, le groupe III (employés de bureau) est très peu représenté dans l'échantillon : 3% de l'échantillon total.

Sexe/Profession de la mère

Pour cette variable, qu'on soit fille ou garçon, c'est une **mère ménagère** qu'on a le plus souvent : 58,3% des filles et 60,7% des garçons, soit 59,6% de l'échantillon total, ont une mère ménagère, donc ... (voir paradigme page 53).

Pour le reste, les groupes d'emplois de la mère sont répartis quasiment également entre filles et garçons :

Tableau 12

E1013 — Sexe/Profession de la mère

Sexe	Catégorie									Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Filles	27 5,9%	40 8,7%	45 9,8%	68 14,8%	6 1,3%	5 1,1%	0 0,0%	267 58,3%	0 0,0%	458 46,7%
Garçons	30 5,7%	35 6,7%	49 9,4%	78 14,9%	4 0,8%	4 0,08%	3 0,6%	317 60,7%	2 4,0%	522 53,3%
Total	57 5,7%	75 7,7%	94 9,6%	146 14,9%	10 1,0%	9 0,9%	3 0,3%	584 59,6%	2 0,2%	980 100,0%

Après les ménagères, le groupe d'emplois le plus nombreux pour les mères est le groupe IV (ouvrières) : 14,8% de l'échantillon.

Cégep/Profession du père

La nature des deux cégeps, dont l'un est urbain et draine une population essentiellement citadine (Vieux Montréal) et l'autre semi-urbain (Trois-Rivières) dans un milieu industriel avec une partie de la population qui vient de la région agricole environnante, se réflète dans la répartition des groupes d'emplois dans lesquels se retrouvent les parents des répondants.

C'est ainsi qu'à Trois-Rivières, les pères ouvriers sont plus nombreux : 47,6% contre 39,2% au Vieux Montréal ; de même les pères du groupe V (producteurs agricoles et services) y sont plus représentés : 10,6% contre 5,7% au Vieux Montréal).

Il y a également une différence assez marquée pour les catégories I et II qui sont plus substantiellement représentées au Vieux Montréal qu'à Trois-Rivières.

Les pères chômeurs ou assistés sociaux se retrouvent dans une proportion égale dans les deux cégeps : 0,8%.

Tableau 13

E1013 -- Cégep/Profession du père

Cégep	Catégorie								Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	IX	
V.M.	125	143	19	248	36	32	25	5	633
	19,7%	22,6%	3,0%	39,2%	5,7%	5,1%	3,9%	0,8%	63,6%
T.R.	58	51	11	171	38	15	12	3	359
	16,2%	14,2%	3,1%	47,6%	10,6%	4,2%	3,3%	0,8%	36,2%
Total	183	194	30	419	74	47	37	8	992
	18,4%	19,6%	3,0%	42,2%	7,5%	4,7%	3,7%	0,8%	100,0%

La localisation des deux cégeps se reflète également dans les groupes d'emplois dans lesquels se retrouvent les **mères**.

C'est ainsi que les mères des répondants du Vieux Montréal sont un peu moins souvent ménagères : 53,7% contre une très forte majorité de 70,1% à Trois-Rivières ; elles sont au Vieux Montréal également plus nombreuses dans les catégories II, III et IV.

Les mères ouvrières sont, pour les deux établissements, le groupe d'emplois le plus représenté après les ménagères (catégorie VIII) :

Tableau 14

E1013 — Cégep/Profession de la mère

Cégep	Catégorie									Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
V.M.	38 6,1%	65 10,4%	70 11,2%	101 16,1%	5 0,8%	7 1,1%	2 0,3%	336 53,7%	2 0,3%	626 63,9%
T.R.	19 5,4%	10 2,8%	24 6,8%	45 12,7%	5 1,4%	2 0,6%	1 0,3%	248 70,1%	0 0,0%	354 36,1%
Total	57 5,8%	75 7,7%	94 9,6%	146 14,9%	10 1,0%	9 0,9%	3 0,3%	584 59,6%	2 0,2%	980 100,0%

Niveau de compétence en français à la fin du secondaire

Faisant partie de «l'estime de la performance propre», cette variable, très subjective, puisque ce sont les élèves eux-mêmes qui désignent le niveau auquel ils estiment avoir correspondu, en français, à la fin du secondaire, a été utilisée pour vérifier si le sentiment de la performance propre pouvait avoir un lien avec l'attitude manifestée face aux cours de français au collégial.

Âge/Niveau de français au secondaire

Les chiffres recueillis en rapport avec cette variable indiquent que les groupes d'âge les plus nombreux dans les catégories «très fort» et «fort» sont ceux de 19 ans. Les groupes les plus importants parmi les «moyen» et «très moyen» ont pour leur part 20 ans et plus. Par contre, aucun «17 ans» ne se classe parmi les «plutôt faible», où l'on retrouve un pourcentage sensiblement égal de «18 ans», «19 ans», «20 ans et plus» :

Tableau 15

E1013 — Âge/Niveau de français au secondaire

Niveau de français au secondaire	Âge				Total
	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans et +	
Très fort	7 7,1%	28 28,6%	43 43,9%	20 20,4%	98 9,7%
Fort	26 7,4%	117 33,1%	119 33,7%	91 25,8%	353 34,9%
Moyen	37 7,8%	160 33,5%	131 27,5%	149 31,2%	477 47,2%
Très moyen	4 7,0%	9 15,8%	15 26,3%	29 50,9%	57 5,6%
Plutôt faible	0 0,0%	9 34,6%	8 30,8%	9 34,6%	26 2,6%
Total	74 7,3%	323 31,9%	316 31,3%	298 29,5%	1 011 100,0%

Près de la moitié de l'échantillon, comme on le voit (47,2%), se considère toutefois comme ayant été «moyen» en français à la fin du secondaire.

Sexe/Niveau de français au secondaire

En général, les filles estiment avoir fait partie de la catégorie «fort» et «très fort» : 54,2% contre 36,3% parmi les garçons.

Pour leur part, les garçons pensent en majorité avoir appartenu aux catégories «moyen» et «très moyen» : 61,1% contre 43,3% des filles. Une proportion égale de filles et de garçons considère avoir été «plutôt faible» : 2,6% :

Tableau 16

E1013 — Niveau de français au secondaire

Sexe	Niveau de français à la fin du secondaire					Total
	Très fort	Fort	Moyen	Très moyen	Plutôt faible	
Filles	61 13,0%	193 41,2%	194 41,4%	9 1,9%	12 2,6%	469 46,4%
Garçons	37 6,8%	160 29,5%	283 52,2%	48 8,9%	14 2,6%	542 53,6%
Total	98 9,7%	353 34,9%	477 47,2%	57 5,6%	26 2,6%	1 011 100,0%

Parmi les catégories «très fort» et «fort», les groupes les plus importants sont en Sciences de la santé (60,0%) et en Lettres (57,7%). Dans les catégories «très moyen» et «plutôt faible», se retrouvent 13,5% d'élèves de Sciences pures, 11,2% de Sciences de l'administration, 10,5% de Techniques physiques. Le plus important pourcentage de la catégorie «moyen» (59,1%) se retrouve dans les Techniques administratives.

Par **cégep**, les répondants qui se classent en «très fort» et «fort» représentent au Vieux Montréal : 43,5%, à Trois-Rivières : 46,5%.

Dans les deux cégeps, on trouve cependant sensiblement la même proportion d'élèves dans la catégorie «moyen» : Vieux Montréal : 47,4%, Trois-Rivières : 46,8%.

S'il semble bien qu'il n'y ait pas de différence en ce qui concerne le lien entre cette variable et les différentes catégories d'emplois du **père**, cette différence est plus manifeste pour la profession de la **mère**. On note en effet que 51,3% des répondants qui ont une mère ménagère se classent dans «moyen», de même que 70,0% de ceux dont la mère est «producteur agricole et assimilés». Dans le cadre de la présente recherche et dans les limites qu'elle s'est posées, ces données ne sont cependant pas interprétables. Nous nous contentons donc de signaler ces points à titre indicatif uniquement.

Nombre de cours communs de français suivis

L'analyse de E1013 sous l'angle de la variable «nombre de cours communs de français suivis» indique que la majorité des répondants en est aux **deux derniers cours** (74,8%). La différence, en termes de nombre, entre les deuxième et quatrième cours et les deux autres s'explique par le fait que l'expérimentation s'est déroulée pendant la deuxième session de l'année scolaire (hiver 1979) et a donc rejoint surtout les élèves qui en étaient ou à leur deuxième ou à leur quatrième cours de français.

Sexe/Nombre de cours communs de français suivis

Ceci est particulièrement le cas pour les filles dont 65,8% en sont à leur quatrième cours contre 58,3% des garçons :

Tableau 17

E1013 — Sexe/Nombre de cours communs de français suivis

Sexe	Nombre de cours suivis				Total
	1	2	3	4	
Filles	15 3,2%	98 20,9%	47 10,0%	308 65,8%	468 46,3%
Garçons	11 2,0%	131 24,2%	84 15,5%	316 58,3%	542 53,7%
Total	26 2,6%	229 22,7%	131 13,0%	624 61,8%	1 010 100,0%

Cégep/Nombre de cours communs de français suivis

Par cégep, la répartition des répondants indique que la plus grande partie des répondants de Trois-Rivières se trouve au quatrième cours :

Tableau 18

E1013 — Cégep/Nombre de cours communs de français suivis

Cégep	Nombre de cours suivis				Total
	1	2	3	4	
V.M.	24 3,7%	221 33,9%	92 14,1%	314 48,2%	651 64,5%
T.R.	2 0,6%	8 2,2%	39 10,9%	310 86,4%	359 35,5%
Total	26 2,6%	229 22,7%	131 13,0%	624 61,8%	1 010 100,0%

Les répondants du Vieux Montréal se répartissent un peu plus à travers les quatre cours. À Trois-Rivières, 97,3% des élèves de E1013 suivent les troisième et quatrième cours de français, alors qu'au Vieux Montréal, ils sont 62,3%.

Au vu de ces chiffres, il a été décidé, ces répondants ayant l'expérience la plus longue des cours communs de français au cégep, de soumettre à l'analyse les résultats des élèves des troisième et quatrième cours uniquement. Quant aux résultats des élèves des premier et deuxième cours, ils serviront, le cas échéant, à éclairer certaines données en termes de comparaison.

Nous serons donc ainsi amenée à référer à l'échantillon global **E1013** qui regroupe l'ensemble des 1 013 répondants. **E12** sera le sous-échantillon qui regroupe les élèves des premier et deuxième cours de français, alors que **E34** représentera les répondants qui en sont à leurs troisième et quatrième cours de français, constituant, de ce fait, l'échantillon-cible puisque le mieux placé pour prendre position, de façon fondée, en ce qui concerne les cours communs de français au cégep.

E34 : l'échantillon-cible

En regroupant les élèves des troisième et quatrième cours de français, E34 est constitué de 754 élèves qui se répartissent comme suit dans les deux cégeps :

— 405 répondants au Vieux Montréal,
— 349 répondants à Trois-Rivières,

ce qui donne une meilleure répartition des répondants dans les deux établissements et permettra une analyse plus symétrique des données ainsi que des comparaisons plus fondées qu'avec l'échantillon total (654 élèves du Vieux Montréal et seulement 359 à Trois-Rivières).

Avec l'échantillon-cible E34, deux objectifs sont particulièrement visés :

— examiner les résultats d'un échantillon qui a, dans les deux établissements, un nombre à peu près égal de répondants ;

— analyser et interpréter les résultats des répondants qui ont la plus longue expérience des cours communs de français.

Chapitre V

Analyse et interprétation des données

Méthodes d'analyse

Le présent chapitre expose les résultats de la recherche, obtenus en soumettant les données des deux instruments, A et B, aux analyses statistiques simples (moyennes générales, écarts-type, F de Snedecor, P) et complexes (analyse de la variance, test t de Student, corrélations, x^2). Le seuil de probabilité a été fixé à P = .05.

Pour ces différents calculs statistiques, les items négatifs sont recodés de telle sorte qu'au rejet d'un énoncé négatif corresponde une cote élevée.

Pour leur part, les données de l'instrument A (attitude) ont été soumises à une ultime analyse factorielle à trois facteurs, en vue de vérifier la stabilité factorielle des items relativement aux trois facteurs identifiés au moment de la construction de l'instrument : F1-Intérêt, F2-Langue et F3-Apprentissages. Les résultats exposés font état du glissement factoriel intervenu, qui est interprété et commenté à la lumière, notamment, des conclusions d'une analyse sémantique des 19 énoncés concernés.

Le chapitre comporte deux grandes parties.

La première partie expose les résultats généraux de l'instrument A, pour l'échantillon total (E1013), puis pour l'échantillon-cible E34, de même que les interrelations de la variable dépendante «attitude» et de ses trois facteurs ou constellations, avec les variables indépendantes «âge, sexe, secteur, familles de programmes, profession du père et de la mère, niveau de compétence en français à la fin du secondaire», dans la mesure toutefois où les résultats sont interprétables. C'est cette raison notamment qui fait que les résultats de la variable socio-économique (profession du père, de la mère), de même que les corrélations[1] avec le niveau de compétence en français à la fin du secondaire n'apparaissent pas, dans certains cas.

La deuxième partie analyse les résultats de l'instrument B, leurs interrelations avec la variable dépendante «attitude» et les différentes variables indépendantes, de même qu'elle examine le caractère complémentaire que revêtent les données de cet instrument par rapport aux informations recueillies par l'instrument A et plus précisément en ce qui concerne l'univers de l'attitude mesurée. Cette deuxième partie met également en lumière les limites des prévisions quant aux performances reliées à un objet à partir de l'attitude manifestée vis-à-vis de cet objet. Elle cerne en outre les attentes prioritaires des élèves dans le cadre des cours communs de français, de même qu'elle expose des résultats concernant l'opinion des cégépiens relativement à la survivance, souhaitée et possible, de la langue française au Québec.

---

[1] Par «corrélation», nous entendons — acception générale de ce terme — la relation, réciproque ou non, ou le lien causal qui existe entre deux événements ou deux phénomènes.

Où l'on apprend quelle est l'attitude des collégiens vis-à-vis de leurs cours de français

I- Analyse et première interprétation des données de l'instrument A

Les données recueillies par les échelles d'attitude de l'instrument A ont été analysées en termes de moyennes générales, pour E1013 et E34, dans leurs relations avec les variables indépendantes âge, sexe, cégep, secteur, familles de programmes, niveau de français au secondaire. Cette dernière variable, vu la difficulté d'interprétation des données la concernant, ne sera cependant plus retenue pour les analyses subséquentes systématiques. Il en va de même pour la variable socio-économique, dont les données se prêtent, elles aussi, très peu dans cette étude à une analyse et une interprétation fondées.

Par la suite, comme nous l'avons indiqué précédemment, les analyses se feront sur les résultats de E34 uniquement, les données de cet échantillon regroupant les répondants ayant suivi trois ou quatre cours communs de français, tout en reflétant l'attitude de l'échantillon global E1013. Ayant une plus longue pratique des cours, les répondants de E34 sont, à notre avis, davantage en mesure de se situer face à ceux-ci, cet élément «fréquentation de l'objet» devenant encore plus important en ce qui concerne les données de l'instrument B. Par ailleurs, le fait de se retrouver, avec E34, devant un échantillon réparti de façon plus symétrique entre les deux cégeps, est un aspect qui n'est pas négligeable au moment de la comparaison des résultats entre les deux établissements.

Après l'analyse de la variance des variables indépendantes, les données seront analysées par constellations ou **facteurs** et leurs relations avec les variables âge, sexe, cégep, secteur, familles de programmes examinées. C'est à ce niveau que les différences significatives isolées trouveront une première interprétation et qu'une tentative de typologie sera amorcée.

E1013 et E34 : moyennes générales

Pour l'ensemble de l'échantillon (E1013), le score moyen d'attitude est de **159,800** et l'écart-type **32,44**. L'instrument A étant constitué de 32 items d'attitude, cela fait un score moyen de **4,99**. La moyenne absolue pour une échelle en sept points étant 4, il en résulte, pour l'ensemble des élèves, une attitude nettement positive vis-à-vis des cours communs de français (voir figure 2). C'est également le cas pour E34 où le score moyen est lui aussi de **4,99** et l'écart-type de **32,13**.

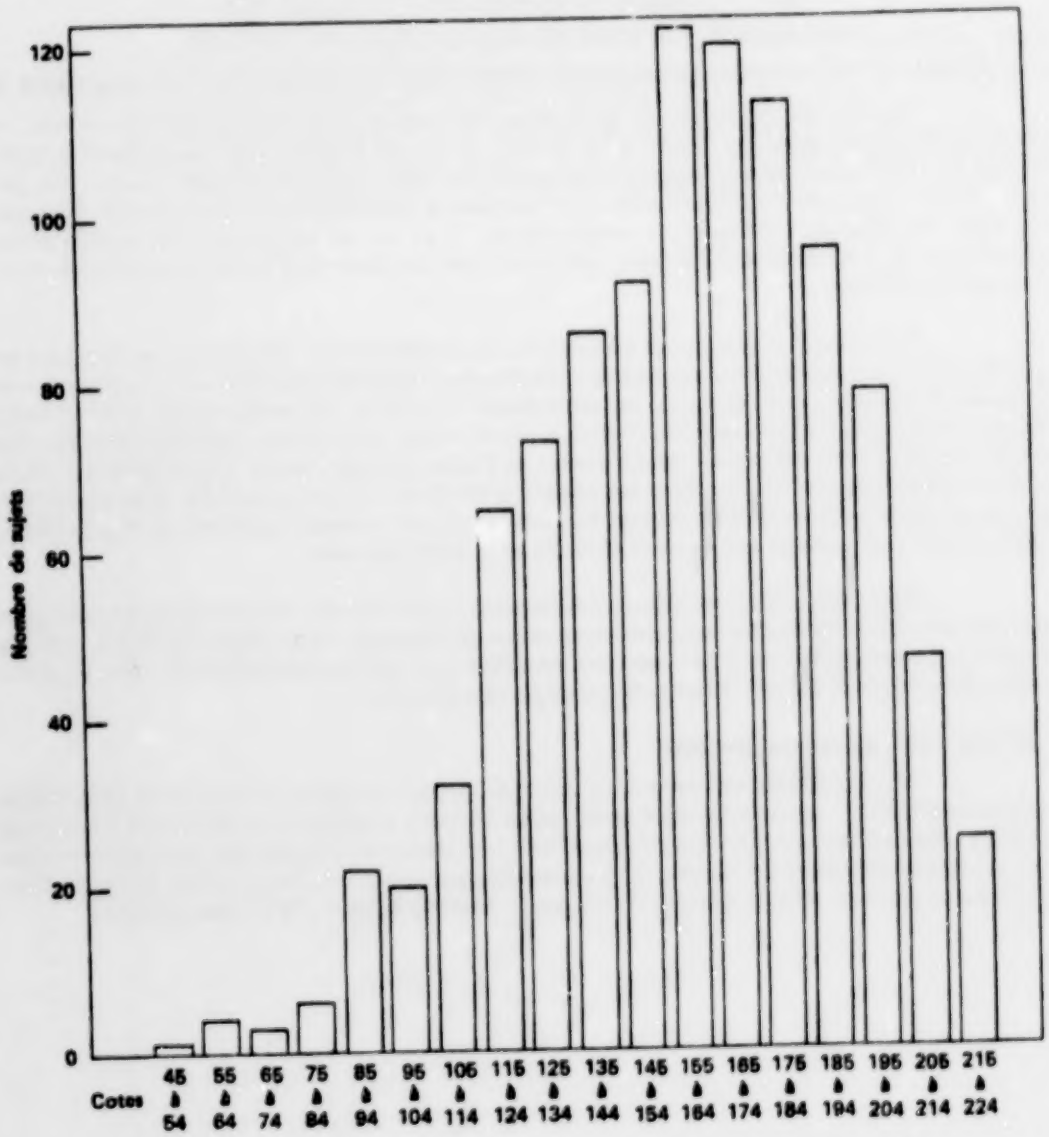


Figure 2 : Distribution des cotes globales (E1013)

La cote la plus élevée, **6,15**, a été attribuée à l'énoncé 19 «Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc, apprendre le français est essentiel».

La cote la plus basse, **4,13**, a été donnée à l'énoncé 12 «Les cours de français développent notre goût pour les lectures personnelles».

Le tableau 19 regroupe les moyennes et écarts-types de tous les énoncés, pour E1013, E12 et E34. Dans ces trois échantillons, les moyennes générales par item, de même que les écarts-type, sont sensiblement les mêmes. On notera la très faible variation de l'écart-type dans les trois échantillons, pour l'ensemble des énoncés, de même que la similitude de la dispersion par item et cela pour les trois échantillons. Entre E1013 et E34, une légère différence est à noter entre les scores moyens : 159,800 pour E1013 contre 159,96 pour E34.

Tableau 19

Attitude — Moyennes générales par item pour E1013, E12, E34

Item	Moyenne E1013	Écart-type E1013	Moyenne E12	Écart-type E12	Moyenne E34	Écart-type E34
9	5,36	1,62	5,43	1,66	5,34	1,60
10	5,84	1,44	5,80	1,53	5,85	1,40
11	5,76	1,36	5,70	1,63	5,78	1,26
12	4,13	1,79	4,18	1,91	4,12	1,75
13	4,57	1,73	4,40	1,77	4,63	1,71
14	6,05	1,36	5,99	1,48	6,07	1,32
15	4,56	1,70	4,60	1,62	4,55	1,73
16	4,93	1,54	5,13	1,46	4,86	1,56
17	5,05	1,55	4,97	1,52	5,07	1,56
18	5,22	1,89	5,12	2,01	5,26	1,85
19	6,15	1,18	6,19	1,16	6,13	1,18
20	4,70	1,67	4,76	1,73	4,68	1,66
21	4,82	1,85	4,88	1,93	4,80	1,83
22	5,26	1,55	5,32	1,60	5,24	1,53
23	5,28	1,58	5,30	1,64	5,27	1,56
24	4,70	1,49	4,71	1,57	4,69	1,46
25	5,21	1,51	5,19	1,52	5,22	1,51
26	4,47	1,56	4,50	1,63	4,46	1,54
27	4,64	1,54	4,69	1,65	4,64	1,51
28	4,50	1,73	4,48	1,79	4,51	1,71
29	4,52	2,05	4,43	2,15	4,55	2,02
30	4,65	1,72	4,61	1,74	4,67	1,71
31	4,94	1,64	4,93	1,63	4,98	1,64
32	4,49	1,85	4,37	1,94	4,53	1,81
33	5,01	1,86	5,02	1,93	5,01	1,83
34	4,93	1,76	4,67	1,87	5,02	1,71
35	5,55	1,35	5,56	1,39	5,54	1,34
36	5,62	1,32	5,64	1,39	5,61	1,29
37	4,97	1,44	4,94	1,49	4,99	1,43
38	4,69	1,59	4,71	1,69	4,68	1,56
39	4,60	1,81	4,67	1,89	4,58	1,79
40	4,50	1,72	4,45	1,79	4,52	1,70

Moyennes générales E1013/Variables indépendantes

Pour E1013, la répartition des moyennes générales, pour les variables indépendantes **secteur**, **sexe**, **cégep**, se fait comme suit :

Tableau 20

Moyennes générales E1013/Secteur, sexe, cégep

Groupe	Moyenne	Écart-type	P
E1013	159,80	32,44	
Général	165,51	31,71	.0001
Professionnel	153,58	32,11	
Filles	166,08	29,75	.0001
Garçons	154,37	33,69	
Vieux Montréal	159,40	33,76	.6015
Trois-Rivières	160,52	29,92	

Comme on le voit, le secteur général est plus positif que le professionnel (figure 3), les filles plus positives que les garçons (figure 4).

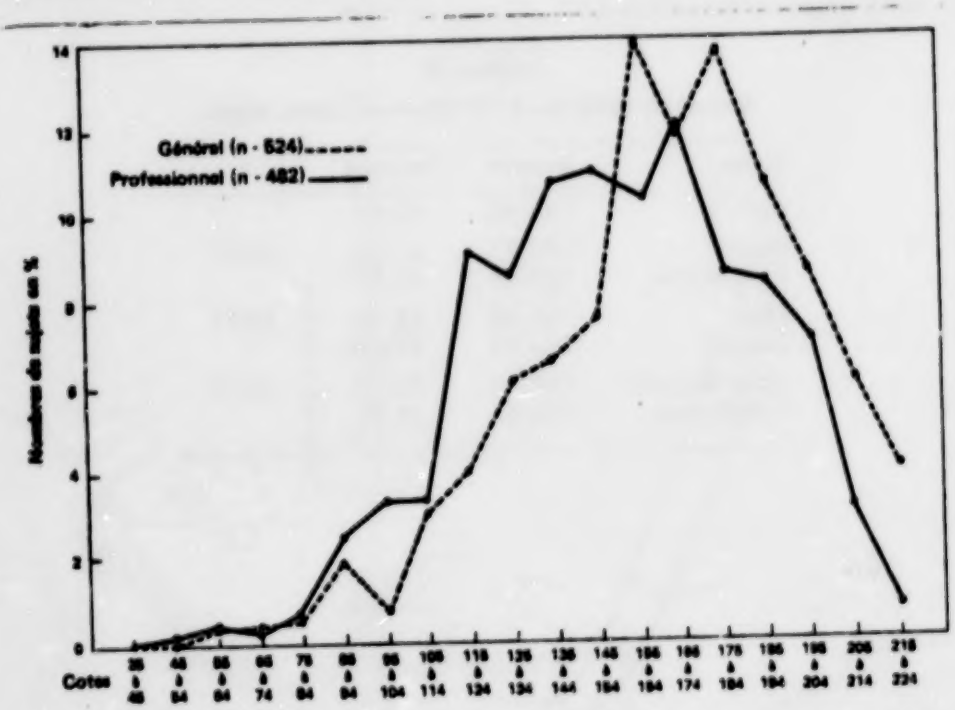


Figure 3: Courbes comparées des cotes des secteurs général et professionnel (E1013)

La différence d'attitude entre le général et le professionnel, entre les filles et les garçons, est hautement significative, alors qu'elle ne l'est aucunement entre les deux cégeps, même si le cégep de Trois-Rivières obtient une moyenne d'attitude légèrement plus élevée que celle du Vieux Montréal.

Quant à la dispersion des réponses, elle est la moins étendue pour le secteur général, les filles et le cégep de Trois-Rivières.

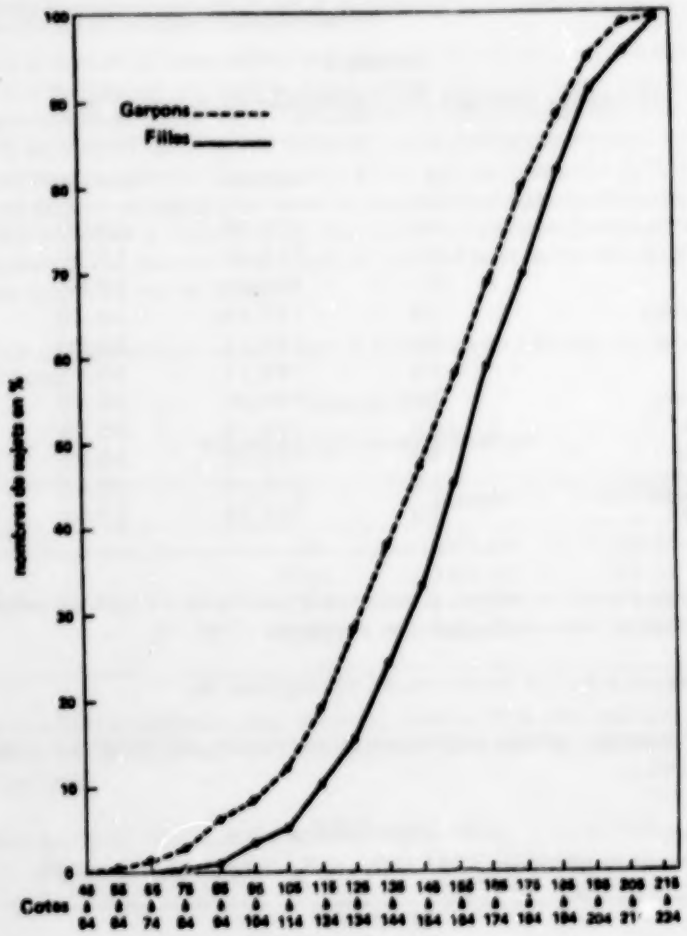


Figure 4
Courbes cumulatives comparées des filles et des garçons.(E1013)

Pour la variable **familles de programmes**, la répartition des moyennes générales est la suivante :

Tableau 21

Moyennes générales E1013/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	44	163,45	36,89	.0001
Sciences pures	52	152,84	31,50	
Sciences humaines	191	170,36	29,29	
Sciences administratives	79	157,49	29,38	
Arts	90	161,28	30,90	
Lettres	59	182,11	30,11	
Techniques biologiques	33	168,60	26,45	
Techniques physiques	143	144,18	35,55	
Techniques humaines	119	158,26	30,85	
Techniques administratives	114	155,10	30,63	
Techniques artistiques	73	155,19	27,04	

Comme on pouvait le prévoir, la moyenne la plus haute est celle de **Lettres**, 182,11, la moyenne la plus basse étant celle de **Techniques physiques** : 144,18.

La différence entre ces moyennes est très significative.

Quant à la variable **niveau de français au secondaire**, elle entraîne la répartition suivante des moyennes générales :

Tableau 22

Moyennes générales E1013/Niveau de français au secondaire

Niveau de français	N	Moyenne	Écart-type	P
Très fort	98	167,68	31,27	.0001
Fort	350	164,83	32,60	
Moyen	475	155,35	32,46	
Très moyen	56	153,14	27,78	
Plutôt faible	26	159,69	28,76	

Ce qui frappe, c'est que l'attitude, ou plutôt la direction de celle-ci, ne varie pas forcément en fonction de la perception de la compétence propre des répondants. Ainsi, si l'attitude la plus positive est aussi celle du groupe **très fort** et **fort**, l'attitude la plus négative n'est pas celle de la catégorie **plutôt faible**, mais celle du groupe **très moyen** et **moyen**. La différence entre les groupes est, en outre, très significative.

Moyennes générales E34/Variables indépendantes

Dans la mesure où nous estimons que ce sont les élèves ayant l'expérience la plus longue des cours communs de français qui sont le mieux placés pour manifester une attitude fondée, nous nous sommes particulièrement attachée à l'analyse et à l'interprétation des résultats de E34 (répondants ayant suivi 3 ou 4 cours communs de français). Nous ne référerons donc à E12 qu'à titre de comparaison, dans certaines occasions. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner au chapitre IV, p. 66, E34 est de plus constitué d'un nombre sensiblement égal de répondants des deux cégeps (405 au Vieux Montréal/349 à Trois-Rivières), ce qui donne une plus grande symétrie en ce qui concerne les comparaisons qui peuvent être faites, le cas échéant, entre les deux établissements. La moyenne générale pour E34 est de **159,98**.

En ce qui concerne la variable **âge**, la répartition en E34 des moyennes générales se fait de la manière suivante :

Tableau 23

Moyennes générales E34/Âge

Âge	N	Moyenne	Écart-type	P
17 ans	11	157,54	39,28	.0390
18 ans	230	154,96	33,17	
19 ans	274	161,80	31,62	
20 ans et +	236	162,79	30,96	

La moyenne d'attitude la plus basse est, comme on le voit, celle des 18 ans, la plus haute celle des 20 ans et +. La dispersion des réponses diminue avec l'âge des répondants et la direction positive de leur attitude.

Pour leur part, les variables **secteur, sexe** voient la répartition suivante en termes de moyennes :

Tableau 24

Moyennes générales E34/Secteur, sexe

Groupe	Moyenne	Écart-type	P
Général	165,22	31,67	.0001
Professionnel	154,65	31,75	
Filles	165,41	30,03	.0001
Garçons	155,12	33,18	
E34 (global)	159,98	32,13	

Aussi bien pour **sexe** que pour **secteur**, les moyennes générales sont, pour E34, sensiblement semblables à celles de E1013 (figure 5). Une variation intervient cependant : en effet, si la moyenne du secteur général reste quant à elle pratiquement la même, on constate que celle du secteur professionnel est plus élevée dans E34, de même que celle des garçons. Ce qui semblerait indiquer que

l'attitude devient plus positive pour le secteur professionnel et pour les garçons, plus il y a de cours communs de français suivis.

Par contre, la moyenne des filles baisse en E34 par rapport à l'ensemble de l'échantillon, tout en restant cependant toujours plus élevée que celle des garçons. Mais contrairement aux garçons, dont l'attitude est plus positive plus ils suivent de cours communs de français, l'attitude des filles aurait plutôt tendance à baisser dans les mêmes conditions.

Quant au général, il reste en E34 également plus positif que le professionnel. Et la différence entre les secteurs et les sexes est également significative.

La dispersion la plus étendue se retrouve chez les garçons.

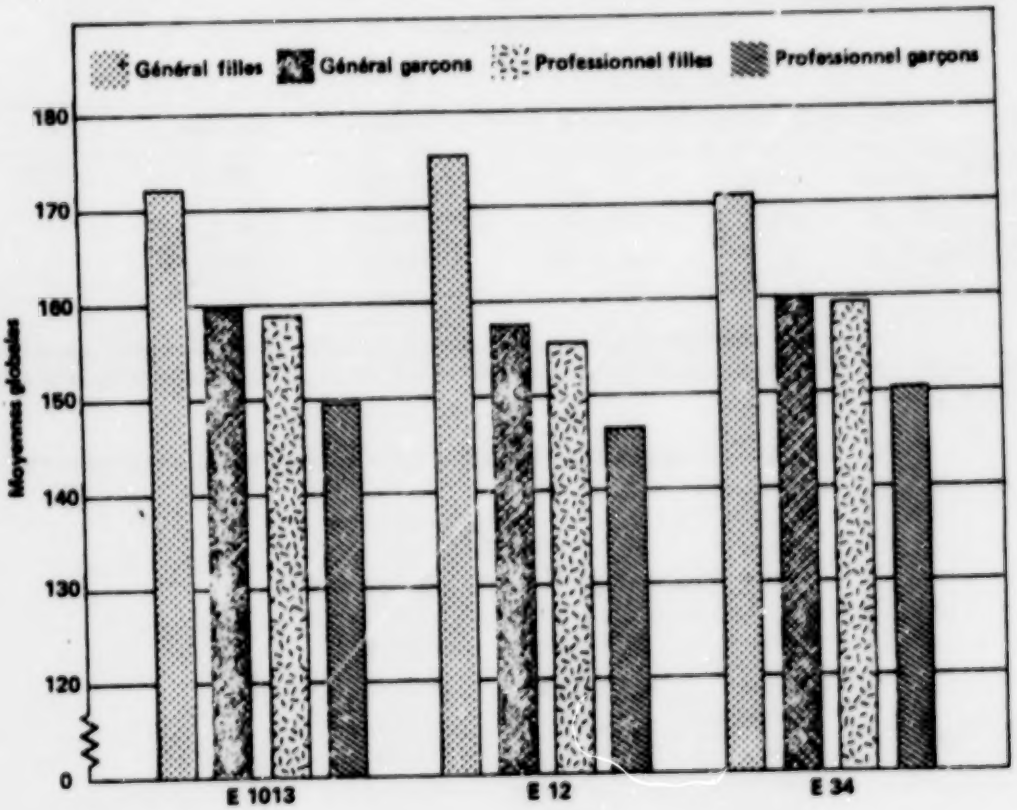


Figure 5 :
Diagramme des moyennes en fonction de l'échantillon, du sexe et des secteurs

Quant aux **cégeps**, si on constate une légère différence entre les moyennes des deux établissements, le cégep de Trois-Rivières ayant une moyenne légèrement plus forte, cette différence n'est cependant pas significative :

Tableau 25

Moyennes générales E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
Vieux Montréal	404	159,34	34,06	.5712
Trois-Rivières	347	160,67	29,75	

De façon récapitulative, la répartition des moyennes générales en E34, pour les variables cégep/secteur, sexe, se présente de la manière suivante :

Tableau 26

Moyennes générales E34/Secteur, sexe, cégep

Cégep/secteur, sexe	N	Moyenne	Écart-type
Vieux Montréal	404	159,34	34,06
Général	199	165,43	33,29
Filles	93	170,79	30,34
Garçons	106	160,73	35,16
Professionnel	205	153,42	33,83
Filles	93	158,04	31,31
Garçons	112	149,59	35,48
Trois-Rivières	347	160,67	29,75
Général	178	164,99	29,85
Filles	90	170,87	27,06
Garçons	88	158,97	31,49
Professionnel	169	156,13	29,04
Filles	77	161,44	29,36
Garçons	92	151,68	28,17

En termes de moyennes générales, on constate surtout que le secteur professionnel de Trois-Rivières, bien que moins positif que le général et cela dans les deux cégeps, est cependant nettement plus positif que le secteur professionnel du Vieux Montréal, qu'il s'agisse des filles ou des garçons.

Par **familles de programmes**, les moyennes générales sont indiquées au tableau 27 et à la figure 6.

Tableau 27

Moyennes générales E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	30	164,26	37,12	.0001
Sciences pures	40	154,72	32,11	
Sciences humaines	141	171,52	27,87	
Sciences administratives	63	155,41	30,57	
Arts	65	160,56	30,98	
Lettres	32	185,12	30,22	
Techniques biologiques	30	170,06	27,32	
Techniques physiques	103	145,10	35,05	
Techniques humaines	93	157,89	29,72	
Techniques administratives	98	155,35	30,58	
Techniques artistiques	50	157,64	28,23	

Comme pour E1013, la moyenne la plus haute pour E34 est celle de Lettres : **185,12** (E1013 : 182,11), et la moyenne la plus basse reste également celle de Techniques physiques : **145,10** (E1013 : 144,18). On constate toutefois que, par rapport aux moyennes des familles de programmes de E1013, les moyennes de E34 auraient tendance à être plus élevées, sauf pour Sciences administratives, Arts et Techniques humaines dont les moyennes ont baissé en E34. La différence entre les familles de programmes est, pour sa part, toujours hautement significative.

Figure 6 :
Comparaison des moyennes des sujets de 3e et de 4e session (E 34) selon les familles de programmes

En termes de **niveau de français au secondaire**, la répartition des moyennes pour E34 est la suivante :

Tableau 28

Moyennes générales/Niveau de français au secondaire

Niveau	N	Moyenne	Écart-type	P
Très fort	71	167,14	33,40	0006
Fort	272	165,02	32,27	
Moyen	348	155,41	31,37	
Très moyen	43	153,00	29,79	
Plutôt faible	16	162,56	29,02	

Comme dans E1013, ce sont les catégories **«très moyen»** et **«moyen»** qui sont les moins positives vis-à-vis des cours de français, et les groupes **«très fort»** et **«fort»** les plus positifs. Le groupe **«plutôt faible»** a, pour sa part, une attitude encore plus positive que dans E1013 : **162,56** en E34 contre **159,69** en E1013. La différence entre les groupes est significative.

Synthèse d'étape

Globalement, on constate donc à l'analyse des résultats par variables indépendantes que, dans E1013 comme dans E34, face aux cours communs de français

— les filles sont plus positives que les garçons ;

— les filles du général sont les plus positives ;

— pour les filles comme pour les garçons, les 20 ans et + sont les plus positifs, que ce soit au général ou au professionnel ;

— le secteur général est plus positif que le secteur professionnel, dans les deux cégeps ;

— le secteur professionnel de Trois-Rivières est plus positif que celui du Vieux Montréal ;

— l'attitude des garçons, si l'on en croit les moyennes des deux échantillons, semble devenir plus positive à mesure qu'ils suivent plus de cours communs de français, alors que l'attitude des filles aurait plutôt une tendance à vouloir baisser, plus elles suivent de cours ;

— ceux qui se sont classés **«très fort»**, **«fort»** et **«plutôt faible»** en français à la fin du secondaire sont les plus positifs. Les catégories **«moyen»** et surtout **«très moyen»**, sont les moins positives ;

— la moyenne d'attitude du groupe **«plutôt faible»** est plus élevée dans E34, ce qui semblerait indiquer que plus ces élèves suivent de cours communs de français, plus ils ont une attitude positive vis-à-vis de ces cours ;

— envisagée globalement, il n'y a pas de différence significative entre l'attitude des élèves du Vieux Montréal et celle des élèves de Trois-Rivières vis-à-vis des cours communs de français.

Pour sa part, l'analyse de la variance (Appendice B) confirme l'existence d'une différence très significative entre les deux sexes, les secteurs général et professionnel, de même qu'entre les différentes familles de programmes.

Les facteurs d'attitude F1, F2, F3

Regroupement factoriel final

L'analyse factorielle qui fut appliquée aux résultats de E1013 et de E34 révéla, pour un certain nombre d'items, un glissement factoriel identique pour tous les items concernés, sauf un, dans les deux échantillons. Dix-neuf items passent ainsi d'un facteur à un autre. Le tableau 148 — **Évolution factorielle des items** (Appendice B) illustre, pour chacune des analyses factorielles auxquelles les données de l'instrument A furent soumises, les différents glissements factoriels.

À l'analyse sémantique des énoncés touchés par le dernier glissement, à la suite de l'application finale de l'instrument et l'ultime analyse factorielle appliquée aux données recueillies, on constate que celle-ci a entraîné une plus grande cohésion interne des facteurs, du point de vue sémantique. Et le glissement, loin d'être arbitraire, s'explique au contraire par l'importance accordée plus sytématiquement par les répondants à certains éléments précis des énoncés plutôt qu'à d'autres.

Le tableau 154 — **Permutation des items au cours des analyses factorielles I, II, III** (Appendice B) indique le glissement subi par les 19 énoncés, de même que le contenu de ceux-ci. On constate ainsi que le seul item qui ne se reclasse pas, au cours de ce glissement, dans le même facteur pour E1013 et E34, comporte un énoncé sémantiquement ambivalent (item 30 : «Dans une civilisation technique, mécanisée, déshumanisée, **les cours de français, comme les cours de philo**, sont vitaux pour notre culture»).

Un des éléments explicatifs du glissement factoriel survenu lors de l'application finale de l'instrument A est probablement le nombre beaucoup plus restreint des items (32) et aussi la présentation plus aérée de l'instrument. En effet, lors de la pré-expérimentation, celui-ci comportait 231 items. La lassitude et le relâchement de l'attention qu'entraîne, de la part des répondants, un instrument de mesure comportant un nombre aussi élevé d'énoncés qu'il faut comprendre et distinguer pour pouvoir se situer face à eux et sur une feuille-réponse à part, ont probablement influencé à ce moment-là la précision des réponses.

Au contraire, la présentation de l'instrument A, avec ses 32 items, son texte aéré, et le fait également qu'il se plaçait en début, a manifestement profité d'une attention plus grande de la part des répondants de l'application finale, et d'une discrimination plus rigoureuse de leur part. A joué également, sans aucun doute, le principe de sélectivité de la perception souligné notamment par Ash (*op. cit.* p. 29), et qui fait que dans une situation donnée, l'individu sélectionne un élément plutôt qu'un autre dans l'information qu'il reçoit, cette sélectivité étant le résultat, semble-t-il, de conditions culturelles et fonctionnelles spécifiques.

Finalement, les facteurs regroupent, au terme de cette ultime analyse factorielle, les items de la façon suivante :

Tableau 29

Regroupement factoriel final des items de l'instrument A

Facteur	N	Item	Pondération	Énoncé
F1	(14)	29	.6983	Je fais du français parce qu'on me l'impose pour avoir mon DEC.
		21	.6932	Je ne vais aux cours de français que parce que j'y suis obligé.
		18	.6895	Franchement, si j'avais le droit de choisir, je n'en choisirais aucun.
		39	.6548	En français, je perds mon temps à faire des travaux qui me semblent stupides et qui prennent mon énergie nécessaire aux cours de concentration.
		33	.6038	Les cours de français, dans leur forme actuelle : poésie, théâtre, roman, essai, linguistique, ne me servent à rien pour le métier que je veux exercer.
		10	.5997	Les cours de français, c'est une perte de temps, puisque ça ne rentre pas dans ma spécialité.
		09	.5960	Il est très bon que les cours de français soient obligatoires au cégep.
		40	.5916	La matière étudiée dans les cours de français m'ennuie généralement.
		34	.5819	Mes cours de littérature, un désastre, un calvaire !
		13	.5488	Pour ce qu'on fait dans les cours de français, on se demande pourquoi ils sont obligatoires.
		28	.5356	On ne se sent pas concerné par le contenu des cours.
		14	.5192	Apprendre le français ne m'intéresse pas.
		27	.5168	J'aime beaucoup les cours de français parce que je crois que j'ai beaucoup à apprendre.
		22	.4699	Il est intéressant, au cégep, d'étudier et d'approfondir plusieurs genres en français, comme poésie, roman, théâtre, essai et linguistique. Ça nous permet d'acquérir des connaissances de base dans chacune des matières.
F2	(10)	35	.7027	Le français est ma langue maternelle, toute ma culture découle de ce fait. J'estime que cela est un trésor que je tiens, non seulement à garder, mais encore à améliorer.

Tableau 29
(suite)

Regroupement factoriel final des items de l'instrument A

Facteur	N	Item	Pondération	Énoncé
		36	.6424	Quelqu'un qui aime et respecte sa langue se doit de la perfectionner le plus possible.
		11	.6138	Comme Québécois, je dois améliorer ma langue, qui est mienne et pour laquelle je me bats.
		16	.5626	On devrait attacher plus d'importance encore à l'enseignement du français.
		19	.5486	Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc apprendre sa langue est essentiel.
		25	.5403	L'étude du français est la base principale de l'éducation dans notre société et, pour cela, elle est très importante.
		32	.5339	Apprendre le français, c'est m'identifier comme Québécois.
		23	.5227	Les cours de français sont extrêmement importants, quelle que soit l'orientation vers laquelle on se dirige.
		38	.4825	Il est nécessaire et essentiel de prolonger l'étude du français aussi longtemps que possible.
		31	.4612	Toutes les connaissances qu'on acquiert au cours de français nous suivront partout et nous aideront dans la vie.
F3	(8)	12	.6482	Les cours de français développent notre goût pour les lectures personnelles.
		15	.6302	Le cours de français nous met en contact avec ce qui se passe au Québec ou ailleurs, au point de vue littéraire ; ça nous donne une certaine formation.
		26	.6138	Le cours de français m'aide à réfléchir d'un point de vue personnel et à donner une expression personnelle à cette réflexion.
		37	.6003	Les cours de français aident l'étudiant à se développer et à s'épanouir sur le plan de la littérature.
		24	.5803	Les cours de français nous permettent de découvrir les idées, l'imagination, les pensées des écrivains.
		17	.5193	Les cours de français nous font découvrir nos propres intérêts face au théâtre, à la poésie, au roman, à l'essai.
		20	.4865	Le cours de français nous aide à acquérir un langage plus aisé.

Tableau 29
(suite)

Regroupement factoriel final des items de l'instrument A

Facteur	N	Item	Pondération	Énoncé
		30	.3517	Dans une civilisation technique, mécanisée, déshumanisée, les cours de français, comme les cours de philo, sont vitaux pour notre culture.

E34 — F1, F2, F3 : moyennes générales, variables indépendantes

Le calcul des moyennes générales pour les trois facteurs F1, F2 et F3 indique que le score le plus élevé est celui attribué à **F2-Langue** : **5,26** ; FI-Intérêt récolte **5,00** et F2-Apprentissages **4,65**. Ces scores, dont nous examinons ci-dessous les distributions par variables indépendantes, seront par la suite éclairés et interprétés à la lumière des données de l'instrument B. À ce stade-ci, ce qui peut être souligné, c'est que la constellation **Langue** provoque l'attitude la plus positive de la part des répondants.

Il ressort cependant que certaines différences existent entre les groupes, et plus particulièrement des différences introduites par les variables âge, sexe, secteur et familles de programmes, la variable secteur ayant ici aussi une incidence moindre, pour certains facteurs du moins.

Pour la variable **âge**, pour l'analyse de laquelle nous avons regroupé les catégories d'âge en deux groupes, 17-18 ans, d'une part, et 19-20 ans, d'autre part, dans un souci de simplification de la procédure d'analyse et compte tenu des similitudes d'attitude entre ces deux groupes, les résultats sont les suivants :

Tableau 30

E34 — F1, F2, F3/Âge

Facteur	Âge	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	17-18 ans	241	68,22	17,10	.0437
	19-20 ans	510	70,88	16,72	
F2	17-18 ans	241	51,27	11,08	.0112
	19-20 ans	510	53,30	9,74	
F3	17-18 ans	241	35,58	9,17	.0004
	19-20 ans	510	38,07	8,85	

Comme on le voit, ce sont les répondants les plus âgés qui sont aussi les plus positifs, pour les trois facteurs. Pour F1-Intérêt, la différence est cependant très peu significative entre les deux groupes d'âge, alors qu'elle l'est pour leur attitude en ce qui concerne F2-Langue et surtout pour F3-Apprentissages. La variable âge semble donc avoir une incidence plus particulière sur l'attitude face à la langue et surtout sur l'attitude face aux apprentissages proposés dans les cours communs de français.

Par contre, la variable **sexe** révèle des différences autres pour l'attitude vis-à-vis des trois facteurs :

Tableau 31

E34 — F1, F2, F3/Sexe

Facteur	Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	Filles	353	73,66	14,99	.0001
	Garçons	398	66,80	17,79	
F2	Filles	353	53,63	9,85	.0129
	Garçons	398	51,77	10,49	
F3	Filles	353	38,11	8,78	.0167
	Garçons	398	36,52	9,18	

Si les filles sont, pour les trois facteurs, les répondantes les plus positives, la différence entre les sexes, significative pour les trois facteurs, l'est très fortement pour FI-Intérêt. On voit donc que si l'âge n'introduit pas de différence significative entre les plus jeunes et les plus âgés des répondants en ce qui concerne l'intérêt des cours, il ressort des calculs ci-cessus que la différence est très nette entre filles et garçons concernant ce point, les filles ayant une attitude plus positive quant à cet aspect des cours communs de français.

Avec l'analyse des résultats des trois facteurs, il devient un peu plus clair de quelle nature pouvait être la légère différence constatée entre les moyennes générales des deux cégeps, différence cependant établie comme non significative par l'analyse de la variance : P = .5712. On s'aperçoit, en effet, dans les calculs ci-dessous, de la similitude presque totale des moyennes des deux cégeps pour F1 et F2, l'écart-type étant cependant moins grand à Trois-Rivières qu'au Vieux Montréal. Par contre, c'est F3-Apprentissages qui introduit une différence significative entre l'attitude des répondants du Vieux Montréal, moins positive, et celles des élèves de Trois-Rivières :

Tableau 32

E34 — F1, F2, F3/Cégep

Facteur	Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	V.M.	404	70,03	17,39	.9978
	T.R.	347	70,02	16,28	
F2	V.M.	404	52,75	10,94	.7506
	T.R.	347	52,52	9,44	
F3	V.M.	404	36,55	10,02	.0171
	T.R.	347	38,12	7,64	

Au cégep de Trois-Rivières, les répondants sont significativement plus positifs vis-à-vis des apprentissages proposés par les cours de français, et leur attitude est nettement plus homogène que celle des répondants du Vieux Montréal.

Quant à la variable **secteur**, les résultats obtenus démontrent que c'est pour les facteurs F1-Intérêt et F3-Apprentissages que la différence entre les deux secteurs, général et professionnel, est hautement significative :

Tableau 33

E34 — F1, F2, F3/Secteur

Facteur	Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	Général	377	73,42	16,19	.0001
	Professionnel	374	66,61	16,88	
F2	Général	377	53,41	10,58	.0405
	Professionnel	374	51,88	9,81	
F3	Général	377	38,39	8,94	.0007
	Professionnel	374	36,15	8,98	

Car si le secteur général est plus positif vis-à-vis des trois facteurs, cette différence n'est pas bien significative quant à F2-Langue, les constellations «Intérêt» et «Apprentissages» semblant polariser bien davantage l'attitude des répondants des secteurs. L'analyse des résultats de la variable **familles de programmes** apportera des éléments de compréhension quant à cette polarisation de l'attitude des secteurs vis-à-vis de l'intérêt des cours de français et des apprentissages proposés dans ce contexte et, plus particulièrement, l'analyse des moyennes par familles de programmes pour chacun des facteurs :

Tableau 34

E34 — F1, F2, F3/Familles de programmes

Facteur	Famille de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	Sciences de la santé	30	70,40	17,89	.0001
	Sciences pures	40	67,27	18,58	
	Sciences humaines	141	77,94	13,01	
	Sciences administratives	63	67,79	16,71	
	Arts	65	70,63	15,65	
	Lettres	32	83,53	12,30	
	Techniques biologiques	30	74,86	13,89	
	Techniques physiques	103	60,05	18,70	
	Techniques humaines	93	69,18	15,49	
	Techniques administratives	98	66,45	15,98	
	Techniques artistiques	50	70,68	14,52	
F2	Sciences de la santé	30	54,46	13,02	.0001
	Sciences pures	40	50,37	10,10	
	Sciences humaines	141	54,42	10,24	
	Sciences administratives	63	50,52	10,22	
	Arts	65	52,83	10,28	
	Lettres	32	59,50	8,89	
	Techniques biologiques	30	56,20	7,84	
	Techniques physiques	103	50,07	10,69	
	Techniques humaines	93	52,84	9,44	
	Techniques administratives	98	51,88	9,54	
	Techniques artistiques	50	51,20	9,51	
F3	Sciences de la santé	30	39,40	9,23	.0014
	Sciences pures	40	37,07	8,90	
	Sciences humaines	141	39,15	8,48	
	Sciences administratives	63	37,09	7,29	
	Arts	65	37,10	9,38	
	Lettres	32	42,09	11,71	
	Techniques biologiques	30	39,00	9,22	
	Techniques physiques	103	34,97	9,70	
	Techniques humaines	93	35,86	8,91	
	Techniques administratives	98	37,01	8,45	
	Techniques artistiques	50	35,76	8,27	

On remarque ainsi, comme on l'avait déjà vu au Tableau 27 **Moyennes générales E34/Familles de programmes**, p. 80, que, pour les trois facteurs, c'est encore **Lettres** qui a la moyenne la plus haute et **Techniques physiques** la moyenne la plus basse, alors que la différence entre les familles de programme, pour les trois facteurs, est, quant à elle, très significative. Et c'est finalement l'analyse item par item des résultats des différentes familles de programmes qui illustrera les origines de cette différence entre les scores de certaines familles de programmes notamment et qui amorcera une première interprétation de l'attitude ainsi manifestée, interprétation qui sera cependant complétée par les données de l'instrument B.

Synthèse d'étape

À ce stade-ci des analyses, l'essentiel de ce qui se dégage des résultats des trois facteurs dans leur relation avec les variables indépendantes âge, sexe, cégep, secteur, familles de programmes, se résume comme suit :

Si on note que pour la variable **sexe**, les différences constatées entre l'attitude des filles et celle des garçons, celle des filles étant plus positive, sont significatives pour les trois facteurs, et plus spécialement pour F1-Intérêt, on remarque cependant que la variable **âge** n'intervient, pour sa part, pas aussi systématiquement. Comme on l'avait déjà constaté par les moyennes générales, les répondants les plus âgés sont aussi les plus positifs vis-à-vis des cours. Cette attitude plus positive se retrouve également, pour le groupe d'âge des 19-20 ans, en ce qui concerne les trois facteurs, vis-à-vis desquels ce groupe a une attitude plus positive que le groupe des 17-18 ans. Contrairement à la variable sexe, la variable **âge** n'intervient pas de façon significative en ce qui concerne F1-Intérêt, mais elle introduit par contre une différence significative surtout pour F3-Apprentissages, et, dans une moindre mesure (P = .0112), pour F2-Langue.

Quant à la variable **cégep**, elle démontre que pour les deux établissements, l'attitude face aux cours communs de français est identique pour F1-Intérêt (P = .9978), quasiment identique pour F2 (P = .7506) et seul F3-Apprentissages voit les deux cégeps se différencier de façon significative (P = .0171), le cégep de Trois-Rivières étant plus positif vis-à-vis de cet aspect des cours que celui du Vieux Montréal.

Pour ce qui est de la variable **familles de programmes**, l'examen des moyennes pour chacune d'elles fait ressortir des caractéristiques attitudinales qui semblent se rattacher à la représentation sociale des répondants. C'est ainsi qu'on note que Lettres, comme il fallait s'y attendre, manifeste l'attitude la plus positive vis-à-vis des trois facteurs, alors que Techniques physiques persiste, pour les trois facteurs, dans son attitude plus réticente.

La dispersion, pour les trois facteurs, est la plus forte, pour F1 en Sciences pures et en Techniques physiques, pour F2 en Sciences de la santé, et pour F3 en Lettres. Pour F2, on remarque également un clivage très net par secteur en ce qui concerne la dispersion des réponses ; elle a en effet tendance à être homogène par secteur, et moins étendue au professionnel qu'au général. Globalement, elle est nettement plus forte pour F1-Intérêt et moins étendue pour F3-Apprentissages.

Pour résumer, on pourra retenir, à ce stade des analyses, les constatations suivantes concernant les facteurs :

— pour **F1-Intérêt**, on note des moyennes hautes et stables, avec un maximum de **5,26** pour les **filles** et de **5,23** pour le secteur général. De même, ce sont **les plus âgés** qui sont les plus positifs. L'attitude face à F1 recoupe ainsi l'attitude globale face aux cours communs de français : les filles du secteur général les plus âgées sont les plus positives vis-à-vis de cet aspect des cours ;

— pour **F2-Langue**, le score le plus élevé est également celui des filles, **5,36** et des répondants les plus âgés, **5,33**. Les répondants les plus positifs vis-à-vis de F2-Langue sont ici aussi ceux du secteur général, **5,34** ;

— pour **F3-Apprentissages**, cette tendance se maintient : les filles sont là encore les plus positives, les élèves du général plus positifs que ceux du professionnel, les plus âgés davantage que les plus jeunes.

On note cependant pour F3 une différence significative entre les scores des deux cégeps. Alors qu'il y a concordance presque parfaite entre les moyennes des deux établissements pour F1 et F2, le Vieux Montréal accuse une moyenne générale plus basse que celle de Trois-Rivières. Ceci provient du fait que les répondants montréalais sont nettement moins positifs que leurs camarades trifluviens en ce qui concerne F3-Apprentissages. On remarque également une plus grande dispersion des réponses au Vieux Montréal. On note, en outre, que c'est pour F3 qu'on relève la moyenne générale la plus basse, **4,64**, et que ce sont les plus jeunes qui ont l'attitude la moins positive face à ce facteur : **4,44**. Dans cette mesure, il semblerait bien que la différence identifiée, quant à F3-Apprentissages, entre les deux collèges, soit due au pourcentage plus élevé de répondants du groupe d'âge 17-18 ans, dans E34, au cégep du Vieux Montréal.

Pour sa part, l'analyse de la variance pour F1, F2, F3 et les variables indépendantes, si elle démontre des différences significatives pour chacune des variables, n'indique cependant pas l'existence d'une interaction de ces variables (Appendice B).

E34 — F1, F2, F3 : Analyse items/Familles de programmes

C'est en analysant finalement les résultats de chaque famille de programmes, item par item, pour les trois facteurs (Tableau 35), qu'il se dégagera des indications plus précises concernant l'attitude manifestée et les différences significatives détectées, à l'analyse de la variance, entre les secteurs et plus particulièrement certaines familles de programmes comme, par exemple, Techniques physiques.

Tableau 35

E34 — Moyennes Item/Facteur/Familles de programmes, F, P

Facteur	Item	Familles de programmes											F (L = 10)	P
		Sc. santé (30)[1]	Sc. pures (40)	Sc. hum. (141)	Sc. adm. (63)	Arts (65)	Lettres (32)	T. biol. (30)	T. phys. (103)	T. hum. (93)	T. adm. (98)	T. art. (50)		
F1	09	5,23	4,95	5,94	5,12	5,30	6,15	5,53	4,72	5,40	5,20	5,22	5,1541	.0001
F1	10	5,90	6,05	6,29	5,78	5,80	6,71	6,13	5,28	5,93	5,40	5,96	6,1030	.0001
F2	11	5,93	5,57	5,83	5,68	5,71	6,28	6,36	5,66	5,88	5,73	5,56	1,7057	.0754
F3	12	4,70	4,15	4,46	4,20	4,19	4,90	4,63	3,55	3,97	3,84	3,90	3,3448	.0003
F1	13	4,76	4,67	5,11	4,48	4,62	5,31	5,10	3,87	4,74	4,31	4,74	4,5887	.0001
F1	14	6,20	5,77	6,40	5,89	6,06	6,68	6,40	5,77	6,06	5,81	6,22	3,2230	.0004
F3	15	4,70	4,27	4,84	4,53	4,63	5,18	4,70	4,25	4,19	4,54	4,54	1,7035	.0753
F2	16	5,03	4,62	5,24	4,28	5,12	5,81	5,36	4,47	4,93	4,53	4,80	4,9148	.0001
F3	17	5,40	5,10	5,25	5,10	5,07	5,37	5,30	4,63	4,93	5,23	5,06	1,5022	.1339
F1	18	5,36	4,72	5,93	5,21	5,31	6,56	5,63	4,51	5,09	4,92	5,22	6,4684	.0001
F2	19	6,50	6,10	6,12	6,15	6,06	6,37	6,43	6,11	6,16	6,01	6,02	.7928	.6358
F3	20	4,76	4,55	4,97	4,75	4,45	5,56	4,76	4,35	4,54	4,70	4,38	2,1848	.0170
F1	21	4,36	4,77	5,60	4,48	4,63	6,12	5,23	3,90	4,76	4,56	4,88	8,4129	.0001
F1	22	5,56	4,84	5,75	5,21	5,15	5,90	5,46	4,66	5,04	5,17	5,38	4,5430	.0001
F2	23	5,46	5,02	5,76	5,07	5,24	6,09	5,40	4,61	5,27	5,12	5,32	4,6700	.0001
F3	24	5,00	4,82	4,93	4,89	4,63	4,96	4,80	4,53	4,46	4,68	4,26	1,6103	.0992
F2	25	5,23	5,40	5,46	5,00	5,22	5,78	5,50	5,03	5,06	5,13	5,04	1,4549	.1520
F3	26	4,73	4,50	4,50	4,34	4,42	5,00	4,73	4,28	4,47	4,49	4,10	1,0350	.4117
F1	27	4,93	4,70	4,07	4,25	4,46	6,00	5,13	4,08	4,49	4,41	4,68	6,9304	.0001
F1	28	4,46	4,35	5,09	4,43	4,65	5,09	5,13	3,74	4,39	4,26	4,62	5,0736	.0001
F1	29	4,63	4,50	5,28	4,39	4,63	5,84	4,70	3,68	4,37	4,27	4,38	5,7298	.0001
F3	30	4,83	4,57	5,02	4,33	4,62	5,43	4,70	4,60	4,32	4,48	4,92	2,1861	.0169
F2	31	5,36	4,57	5,02	4,73	4,86	6,00	5,00	4,66	4,92	5,01	4,90	2,2085	.0157
F2	32	5,10	4,12	4,61	4,20	4,16	4,90	5,23	4,24	4,79	4,72	4,46	2,1868	.0169
F1	33	5,23	4,45	5,66	5,06	5,54	6,50	5,00	3,76	5,09	4,57	5,12	11,7171	.0001
F1	34	4,96	4,80	5,49	4,96	5,24	5,34	5,33	4,44	4,72	4,89	5,32	3,2036	.0005

[1] Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de répondants par famille de programmes.

Tableau 35
(suite)

E34 — Moyennes item/Facteur/Familles de programmes, F, P

Facteur	Item	Familles de programmes											F	P
		Sc. santé (30)[1]	Sc. pures (40)	Sc. hum. (141)	Sc. adm. (63)	Arts (65)	Lettres (32)	T. biol. (30)	T. phys. (103)	T. hum. (93)	T. adm. (98)	T. art. (50)	(L = 10)	
F2	35	5,60	5,00	5,64	5,29	5,63	6,37	5,96	5,48	5,61	5,44	5,40	2,7164	.0028
F2	36	5,66	5,70	5,65	5,45	5,64	6,28	6,16	5,56	5,48	5,62	5,34	1,9143	.0403
F3	37	5,26	5,10	5,14	4,84	4,93	5,65	5,38	4,75	4,94	4,95	4,60	1,9402	.0371
F2	38	4,56	4,25	5,06	4,53	4,95	5,59	4,76	4,21	4,70	4,57	4,36	3,8369	.0001
F1	39	4,20	4,35	5,30	4,42	4,67	5,65	4,86	3,60	4,68	4,40	4,34	7,7354	.0001
F1	40	4,56	4,32	5,02	4,23	4,52	5,62	5,20	3,97	4,36	4,23	4,60	5,0034	.0001

[1] Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de répondants par famille de programmes.

C'est ainsi que l'analyse, item par item, en fonction de la variable **familles de programmes et en rapport** avec **F1, F2** et **F3**, a fait ressortir ce qui suit :

— L'énoncé 19 (F2) «Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc, apprendre sa langue est essentiel» recueille un score de 6, et plus dans toutes les familles de programmes. C'est le seul énoncé qui bénéficie d'un tel consensus, quelle que soit la représentation sociale, illustrée par l'appartenance à une famille de programmes donnée, des répondants. L'unanimité est telle qu'il n'existe pas de différence significative pour cet énoncé entre les onze familles de programmes.

— Cette absence de différence significative distingue six autres items :

Item 11 (F2) : Comme Québécois, je dois améliorer ma langue, qui est mienne et pour laquelle je me bats.

Item 15 (F3) : Le cours de français nous met en contact avec ce qui se passe au Québec ou ailleurs, au point de vue littéraire ; ça nous donne une certaine formation.

Item 17 (F3) : Le cours de français nous fait découvrir nos propres intérêts face au théâtre, à la poésie, au roman, à l'essai.

Item 24 (F3) : Les cours de français nous permettent de découvrir les idées, l'imagination, la pensée des écrivains.

Item 25 (F2) : L'étude du français est la base principale de l'éducation dans notre société et, pour cela, elle est très importante.

Item 26 (F3) : Les cours de français m'aident à réfléchir d'un point de vue personnel et à donner une expression personnelle à cette réflexion.

Deux de ces items appartiennent à F2 et réfèrent à un contexte culturel spécifique et à des valeurs qui lui sont propres. Les quatre autres, tous de F3, réfèrent à des apprentissages dans le domaine de la culture et de la formation personnelle par la littérature.

— Pour tous les énoncés, les moyennes par famille de programmes dépassent 4, sauf pour **l'item 12 (F3)** : «Les cours de français développent notre goût pour les lectures personnelles», avec lequel toutes les familles de programmes du professionnel se disent «plutôt en désaccord», à l'exception de Techniques biologiques. On se souvient cependant que dans cette famille de programmes, les filles constituent la majorité des répondants (31 filles/2 garçons), ce qui pourrait expliquer cette prise de position, les filles étant en général plus positive vis-à-vis des cours et des trois facteurs.

— Pour leur part, les **Techniques physiques** se distinguent du reste de l'échantillon par le nombre le plus élevé (huit) de moyennes basses (3,00 et plus) par item, par famille de programmes. Ces **huit** items, très symptomatiques par ailleurs de l'attitude de cette famille du professionnel vis-à-vis des cours de français, sont, par ordre décroissant d'attitude :

Item 40 (F1) : La matière étudiée dans les cours de français m'ennuie généralement : 3,97.

Item 21 (F1) : Je ne vais aux cours de français que parce que j'y suis obligé : 3,90.

Item 13 (F1) : Pour ce que l'on fait dans les cours de français, on se demande pourquoi ils sont obligatoires : 3,87.

Item 33 (F1) : Les cours de français, dans leur forme actuelle, poésie, théâtre, roman, essai, linguistique, ne me servent à rien pour le métier que je veux exercer : 3,76.

Item 28 (F1) : On ne se sent pas concerné par le contenu des cours : 3,74.

Item 29 (F1) : Je fais du français parce qu'on me l'impose pour avoir mon DEC : 3,68.

Item 39 (F1) : En français, je perds mon temps à faire des travaux qui me semblent stupides et qui prennent mon énergie nécessaire aux cours de concentration : 3,60.

Item 12 (F3) : Les cours de français développent notre goût pour les lectures personnelles : 3,55.

On aura remarqué qu'il s'agit principalement d'items de F1 (sept pour un seul énoncé F3). Aucun énoncé F2-Langue ne figure par ailleurs parmi ces énoncés à moyenne basse, révélateurs de l'attitude de Techniques physiques et du facteur principal qui détermine cette attitude.

Il semble, en effet, que plusieurs éléments concourent ici qui expliqueraient la prise de position de Techniques physiques et, en particulier, le peu d'intérêt que cette famille de programmes du professionnel trouve aux cours de français.

Il y a, tout d'abord, le fait que les Techniques physiques comportent, dans notre échantillon du moins, presque uniquement des garçons (135 garçons/8 filles) qui pourrait, en partie, expliquer une attitude moins positive. Cette famille de programmes, qui se retrouve dans les deux collèges et se répartit à peu près également entre les deux, a, on s'en souvient, la moyenne générale la plus basse de tout l'échantillon : 4,56. Avec l'analyse sémantique des items F1 notamment, avec lesquels la famille des Techniques physiques se dit «plutôt d'accord» on comprend mieux les raisons de son attitude moins positive vis-à-vis des cours de français. Les sept énoncés F1 soulignent en effet le peu de lien que ces répondants sentent entre les cours et leur représentation sociale et la profession choisie, de même qu'ils réfèrent à l'ennui, à la contrainte, à la perte de temps qu'ils représentent pour cette famille de programmes du secteur professionnel.

Il est remarquable, cependant, de voir que cette attitude plus négative ne touche pas F2-Langue où les Techniques physiques ont un score moyen de **5,00** qui, tout en étant le plus bas des familles de programmes pour ce facteur, n'en demeure pas moins nettement positif.

Cette différence d'attitude en ce qui concerne F2-Langue, identifiée par les données de l'instrument A, sera éclairée davantage par les résultats de l'instrument B, de même que ceux-ci corroboreront l'influence des variables sexe, secteur et surtout famille de programmes, sur l'attitude vis-à-vis des cours communs de français.

E34 — Test t de Student : Sexe/Items, facteurs

Pour analyser l'influence des variables sexe et secteur sur l'attitude des répondants, on a utilisé **le test t de Student**, qui confirme la prise de position négative, face à certains énoncés, des répondants masculins du secteur professionnel :

Tableau 36

E34 — Test t de Student : sexe/items, facteurs

Facteur	Item	Moyennes		t	P
		Filles (355)	Garçons (400)		
F1	09	5,52	5,18	2,99	.003
	10	5,94	5,77	1,71	.088
	13	4,93	4,36	4,72	.001
	14	6,21	5,94	2,86	.004
	18	5,58	4,97	4,61	.001
	21	5,05	4,58	3,58	.001
	22	5,51	5,00	4,66	.001
	27	4,82	4,48	3,14	.002
	28	4,85	4,22	5,16	.001
	29	4,87	4,26	4,25	.001
	33	5,32	4,73	4,50	.001
	34	5,35	4,72	5,16	.001
	39	4,85	4,33	4,06	.001
	40	4,85	4,23	5,09	.001
F2	11	5,90	5,69	2,32	.020
	16	5,00	4,74	2,25	.025
	19	6,16	6,11	0,65	.517
	23	5,44	5,11	2,93	.004
	25	5,28	5,17	1,05	.296
	31	5,02	4,88	1,17	.244
	32	4,57	4,49	0,59	.559
	35	5,65	5,45	1,97	.049
	36	5,71	5,52	2.02	.044
	38	4,84	4,54	2,63	.009
F3	12	4,35	3,92	3,39	.001
	15	4,71	4,40	2,49	.013
	17	5,18	4,98	1,75	.080
	20	4,62	4,73	−0,88	.377
	24	4,80	4,60	1,83	.068
	26	4,48	4,43	0,42	.676
	30	4,76	4,58	1,46	.145
	37	5,16	4,83	3,22	.001

Il démontre, en effet, une différence importante entre filles et garçons pour les sept items de F1 qui caractérisent l'attitude de Techniques physiques et les différencient des autres familles de programmes. Pour leur part, les énoncés F1 18 et F1 34 révèlent également une nette différence d'attitude entre filles et garçons ; ces items, pour lesquels les filles sont plus positives que les garçons, se lisent ainsi :

Item 18 (F1) : Franchement, si j'avais le droit de choisir, je n'en choisirais aucun.

Item 34 (F1) : Mes cours de littérature, un désastre, un calvaire !

Ces deux énoncés ont, comme on le constate, un contenu sémantique semblable à celui des sept autres items F1, et témoignent de façon plus radicale encore du peu d'intérêt des répondants pour les cours communs de français.

En ce qui concerne F3, l'énoncé de l'item 20 révèle quant à lui une différence inversée entre filles et garçons. Les garçons, pour la seule fois, sont ici plus positifs face à cet item qui dit : «Les cours de français nous aident à acquérir un langage plus aisé». Ceci est d'autant plus étonnant que les garçons ont, comme on l'a vu précédemment, une attitude systématiquement et constamment moins positive que les filles, quels que soient l'énoncé, le facteur, ou encore la famille de programmes à laquelle ils appartiennent.

Quant au sens de cette prise de position relative à l'item 20, de deux choses l'une : ou elle indique que les garçons sont plus intéressés à apprendre à communiquer, et à ce titre, ils considèrent que les cours de français les y aident, ou ils sont conscients de leur faiblesse dans ce domaine comparée à la plus grande aisance que les filles manifestent, en général, dans la communication orale et écrite, et ils s'attendent, dans ce domaine, à être aidés par les cours communs de français. L'instrument B permettra d'étayer la première de ces deux hypothèses grâce, entre autres, aux précisions quant à la communication écrite et orale et aux besoins exprimés dans ce domaine par les élèves que cet instrument aura permis de recueillir.

E34 — Test t de Student : Secteur/Items, facteurs

De son côté, **le test t secteurs/items, facteurs** souligne également une différence importante pour 6 des 8 items qui caractérisent les Techniques physiques : F1 21, 28, 29, 33, 39 et F2 12. Par contre, les items F1 13 et 40 ne révèlent pas une différence aussi importante entre les secteurs. Cette différence est ici, par contre, soulignée par les énoncés F1 10 et 18, qui se lisent comme suit :

Item 10 (F1) : Les cours de français, c'est une perte de temps, puisque ça ne rentre pas dans ma spécialité.

Item 18 (F1) : Franchement, si j'avais le droit, je n'en choisirais aucun.

Tableau 37

E34 — Test t de Student : secteurs/items, facteurs

Facteur	Item	Moyennes		t	P
		Général (380)	Professionnel (375)		
F1	09	5,53	5,15	3,28	.001
	10	6.07	5,63	4,30	.001
	13	4,83	4,41	3,39	.001
	14	6,17	5,96	2,17	.031
	18	5,56	4,95	4,60	.001
	21	5,07	4,52	4,11	.001
	22	5,43	5,05	3,46	.001
	27	4,84	4,43	3,76	.001
	28	4,75	4,27	3,91	.001
	29	4,90	4,18	4,97	.001
	33	5,42	4,58	6,45	.001
	34	5,21	4,82	3,20	.001
	39	4,87	4,28	4,62	.001
	40	4,73	4,31	3,38	.001
F2	11	5,80	5,77	0,23	.817
	16	5,01	4,72	2,59	.010
	19	6,16	6,11	0,56	.575
	23	5,47	5,06	3,58	.001
	25	5,33	5,10	2,12	.035
	31	5,01	4,88	1,13	.258
	32	4,45	4,61	−1,20	.231
	35	5,56	5,53	0,32	.748
	36	5,85	5,57	0,83	.407
	38	4,87	4,49	3,35	.001
F3	12	4,37	3,86	4,01	.001
	15	4,70	4,38	2,53	.012
	17	5,17	4,97	1,78	.075
	20	4,82	4,53	2,45	.014
	24	4,85	4,54	2,96	.003
	26	4,52	4,39	1,10	.273
	30	4,78	4,55	1,88	.060
	37	5,09	4,88	2,01	.045

Synthèse d'étape

Il semble bien qu'à la lumière de ces deux tests on puisse maintenant cerner de façon plus précise ce qui fait la différence entre l'attitude des garçons du secteur professionnel plus particulièrement, représentés par les Techniques physiques, et le reste de l'échantillon, en ce qui concerne le F1 notamment.

On s'aperçoit en effet, à l'examen des énoncés qui traduisent le plus fortement l'aspect plutôt négatif de leur attitude vis-à-vis des cours communs de français, à quel point ces cours sont perçus par les groupes du secteur professionnel comme peu convergents avec leur représentation sociale et donc peu convergents avec les apprentissages qu'ils estiment convenir à celle-ci.

Cette constatation confirme, pour une partie, l'hypothèse de départ que nous faisions et qui avançait qu'il s'avérerait que les répondants du secteur professionnel manifesteraient une différence dans leur attitude vis-à-vis des cours communs de français. Les résultats de l'instrument B que nous avons voulu complémentaire à l'instrument A, apporteront dans ce cas des éléments qui permettront d'éclairer davantage les raisons de cette attitude négative, éléments qui se traduiront, dans les conclusions, en recommandations à l'intention des constructeurs de curriculum et des enseignants notamment.

Pour F2, le test t par secteur fait en outre ressortir les différences très minimes qui existent pour certains énoncés de ce facteur en particulier, énoncés qui obtiennent d'ailleurs des scores très élevés. Il semblerait qu'à leur propos un véritable consensus se soit fait de la part des deux secteurs, par ailleurs fort partagés quant à leur attitude vis-à-vis de F1 surtout. Ces énoncés, qu'on pourrait qualifier **d'énoncés d'identification linguistico-culturelle**, sont les suivants :

Item 11 (F2) : Comme Québécois, je dois améliorer ma langue, qui est mienne et pour laquelle je me bats.

Item 19 (F2) : Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc apprendre sa langue est essentiel.

Item 35 (F2) : Le français est ma langue maternelle, toute ma culture découle de ce fait. J'estime que cela est un trésor que je tiens, non seulement à garder, mais encore à améliorer.

Item 36 (F2) : Quelqu'un qui aime et respecte sa langue se doit de la perfectionner le plus possible.

L'énoncé F2 32 montre pour sa part une différence inversée : «Apprendre le français, c'est m'identifier comme Québécois» est, en effet, plus positivement coté par les élèves du professionnel que par ceux du général. Nous nous garderons cependant de tirer quelque conclusion que ce soit quant à la signification de cette inversion dans l'attitude respective des deux secteurs. La différence de score est d'ailleurs non significative. Tout au plus pourrait-elle constituer un indice pour mieux comprendre les prises de position quant à la langue qui se dégagent des données de l'instrument B.

Où l'on s'aperçoit de l'importance du facteur «langue»

II- Analyse et interprétation des données de l'instrument B

L'instrument B, dont le point de départ est constitué, comme nous avons eu l'occasion de l'exposer précédemment (Chapitre III, page 36 et suivantes), par une série de recommandations formulées par les élèves du prélèvement initial et des énoncés rejetés par les calculs d'homogénéité et les analyses factorielles au moment de la construction de l'instrument A, comporte des questions de nature diverse, pourvues d'échelles dont les éléments et le nombre varient selon la question.

C'est ainsi que les questions 41-42, 43-44 portent sur la place qu'occupent respectivement la littérature et la langue dans les cours communs de français suivis par les répondants, et la place que ceux-ci souhaiteraient leur voir effectivement occuper. Une échelle en cinq points est utilisée pour la réponse à ces questions : «très peu de place», «peu de place», «moitié/moitié», «beaucoup de place», «presque toute la place». Cette échelle tend à reproduire les situations réelles qui se retrouvent effectivement dans les cours communs de français, compte tenu, entre autres, des directives très larges des Cahiers de l'enseignement collégial concernant la répartition des deux domaines assignés à ces cours. La formulation des niveaux de l'échelle s'inspire, pour sa part, d'un modèle déjà utilisé dans un contexte semblable, post-secondaire, par A. Schütt (1972).

La question 45 cherche, quant à elle, à établir quelle priorité les élèves accordent à six objectifs généraux de français, en leur demandant de classer ces derniers selon l'importance que, personnellement, ils attribuent à chacun d'eux. Une échelle ordinale en six points est utilisée à cet effet.

Enfin, les questions 46, 47, 48 concernent l'opinion qu'ont les répondants relativement à l'efficacité économique et littéraire du français, de même qu'à l'efficacité comparée du français et de l'anglais. Le choix de l'anglais est évidemment conditionné ici par le contexte linguistique propre au Québec. De leur côté, les deux dernières questions (49, 50) tentent de cerner dans quelle mesure les répondants souhaitent et espèrent la survivance du français au Québec et dans quelle mesure ils croient cette survivance possible. Une échelle en cinq points est utilisée pour ces cinq questions : «oui», «plutôt oui», «pas d'opinion», «plutôt non», «non».

L'objectif que nous visions par ces cinq questions était de vérifier s'il y avait une cohésion entre l'attitude manifestée par les répondants vis-à-vis des cours de français et leur opinion quant à la survivance, spécialement de la langue qui leur est enseignée dans ces cours, et, partant, la survivance de la culture transmise par celle-ci. C'est donc essentiellement une logique d'attitude que nous cherchions à cerner par ces questions : l'existence ou non d'une cohésion entre l'attitude manifestée à l'égard d'un objet (cours de français) et la foi en la vitalité de ce qui fait la raison d'être de ces cours. Nous espérions, ce faisant, apporter un éclairage différent à la question de l'attitude vis-à-vis des cours et recueillir des éléments qui permettraient de nuancer l'analyse et l'interprétation des données des instruments A et B.

Par ailleurs, la diversité à la fois formelle et sémantique des différentes questions composant l'instrument B ne permet pas, comme ce fut le cas pour les données de l'instrument A, de calculer des scores moyens généraux. Les moyennes sont donc calculées question par question et suivies d'une analyse systématique des corrélations de chacune des questions avec les différentes variables indépendantes et les trois facteurs de l'attitude.

1- Les collégiens et la littérature dans les cours communs de français : place effective et place souhaitée — Questions 41-42

Moyennes générales/E1013, E34

À la question 41 : **«D'après votre expérience des cours communs de français et par rapport à l'ensemble de la matière enseignée dans le cadre de ceux-ci, quelle est la place que la littérature occupe actuellement dans ces cours?»**, les deux échantillons recueillent une moyenne quasiment identique. Ils considèrent que la littérature occupe relativement peu de place, même pas la moitié de la place : **2,6**.

À la question 42 : **«Quelle place, selon vous, devrait-elle occuper?»**, les deux échantillons réclament pour la littérature la moitié de la place : **3,1** ; les écarts-types sont homogènes ; les moins étendus, dans les deux échantillons, étant ceux de la question 42 :

Tableau 38

E1013, E34 — Moyennes générales, écart-type

Question	Moyennes		Écart-type	
	E1013	E34	E1013	E34
41	2,66	2,68	0,957	0,931
42	3,15	3,17	0,873	0,863

1.1 Questions 41-42/E34 — Moyennes regroupées

En faisant un regroupement des données produites par les cinq catégories de l'échelle, on en arrive à trois catégories statistiquement plus interprétables : peu, moitié, beaucoup, pour lesquelles les résultats se présentent comme suit :

Tableau 39

E34/Questions 41-42/Regroupement des fréquences (3 catégories)

Catégories	Question 41		Question 42	
	N	%	N	%
Peu	315	41,7	130	17,2
Moitié	291	38,5	363	48,1
Beaucoup	143	18,9	257	34,0

On s'aperçoit ainsi, par le pourcentage des fréquences, que 48,1% des répondants aimeraient voir la littérature prendre la moitié de la place dans les cours ; 17,2% voudraient la voir prendre peu de place tandis que 34% des répondants demandent que cette discipline prenne beaucoup de place.

En comparant les fréquences pour les questions 41 et 42 par un regroupement en termes de **repus**, **satisfaits**, **insatisfaits**[1] et un calcul par **nombre de cours suivis** (E12 = 1 ou 2 cours, E34 = 3 ou 4 cours), il ressort que plus on suit de cours communs de français, plus on est satisfait de la place de la littérature :

Tableau 40

Q. 41/42 — E12, E34/Satisfaction face à la place de la littérature

Échantillon	Repus		Satisfaits		Insatisfaits		P
	N	%	N	%	N	%	
E12	32	12,7	108	43,0	111	42,2	.4765
E34	82	11,0	353	47,2	313	41,8	

la différence entre les deux échantillons n'étant cependant pas significative. Elle pourrait cependant éventuellement tenir au fait que, le premier des cours communs et seul cours imposé étant celui de linguistique, les répondants de E12 ne sont pas bien placés pour avoir une idée précise en ce qui concerne la place effective de la littérature et la place qu'elle devrait idéalement occuper.

On s'aperçoit aussi que si 47,2% des répondants de E34 sont satisfaits de la situation actuelle, et 11% sont repus, 41,8% se déclarent insatisfaits et voudraient que plus de place soit accordée à la littérature. L'examen des résultats aux questions 41/42 par variables indépendantes permettra de déceler qui, parmi les répondants, a adopté ces différentes prises de position.

1.2 Questions 41-42/E34 : variables indépendantes

Un calcul croisé **sexe**/satisfaction face à la littérature montre peu de différence entre les filles et les garçons :

Tableau 41

Q. 41/42 — E34 : sexe/satisfaction face à la place de la littérature

Sexe	Repus		Satisfaits		Insatisfaits		P
	N	%	N	%	N	%	
Filles	38	10,8	167	47,6	146	41,6	.9793
Garçons	44	11,1	186	46,9	167	42,1	

Comme on le voit, les garçons sont légèrement plus nombreux parmi les insatisfaits et il y a légèrement plus de filles satisfaites. La différence entre les sexes n'est cependant pas significative.

---

[1] Par **insatisfaits**, il faut entendre les répondants qui demandent plus de littérature et plus de langue ; les **satisfaits** sont ceux qui estiment avoir la quantité de littérature et de langue désirée. Par **repus**, nous avons voulu désigner les élèves à qui les cours communs de français imposent plus de littérature et de langue qu'ils n'en voudraient. Les termes «gavés» et «saturés» auraient également pu convenir pour désigner ces élèves.

Elle est beaucoup plus nette entre les deux **cégeps**. En effet, alors que 54,8% des répondants de Trois-Rivières se déclarent satisfaits de la place de la littérature, presque la moitié des répondants du Vieux Montréal sont insatisfaits :

Tableau 42

Q. 41/42 — E34 : cégep/satisfaction face à la place de la littérature

Cégep	Repus		Satisfaits		Insatisfaits		P
	N	%	N	%	N	%	
V.M.	38	9,5	163	40,6	200	49,9	.0001
T.R.	44	12,7	190	54,8	113	32,6	

la différence entre les deux établissements étant en outre très significative.

Assez curieusement, c'est dans le **secteur** professionnel qu'on retrouve le plus grand nombre d'insatisfaits face à la place de la littérature, même si on y retrouve également le plus de repus :

Tableau 43

Q. 41/42 — E34 : secteur/satisfaction face à la place de la littérature

Secteur	Repus		Satisfaits		Insatisfaits		P
	N	%	N	%	N	%	
Général	30	8,1	193	51,6	151	40,4	.0092
Professionnel	52	13,9	160	42,8	162	43,3	

et c'est le général qui est, à plus de 50%, satisfait. La différence entre les secteurs est, quant à elle, également significative.

C'est cependant l'analyse des résultats par **familles de programmes** qui apportera, une fois de plus, des éclaircissements et des précisions, en identifiant qui, au professionnel notamment, est insatisfait de la place de la littérature :

Tableau 44

Q. 41/42 — E34 : familles de programmes/satisfaction face à la place de la littérature

Familles de programmes	Repus		Satisfaits		Insatisfaits		P
	N	%	N	%	N	%	
Sciences de la santé	4	14,3	12	42,9	12	42,9	.0036
Sciences pures	2	5,0	16	40,0	22	55,0	
Sciences humaines	9	6,4	76	54,3	55	39,3	
Sciences administratives	7	10,9	42	65,6	15	23,4	
Arts	5	7,8	27	42,2	32	50,0	
Lettres	2	6,3	17	53,1	13	40,6	
Techniques biologiques	5	16,7	8	36,7	17	56,7	
Techniques physiques	20	19,6	48	47,1	34	33,3	
Techniques humaines	8	8,6	36	38,7	49	52,7	
Techniques administratives	14	14,1	47	47,5	38	38,4	
Techniques artistiques	5	10,0	21	42,0	24	48,0	

Au secteur général, les familles de programmes sont plutôt satisfaites de la place de la littérature dans les cours (même les Lettres). Il n'y a qu'en Sciences pures où plus de la moitié des élèves (55%) sont insatisfaits et en Arts où 50% des répondants se déclarent eux aussi mécontents, que l'insatisfaction en ce qui concerne la place de la littérature se manifeste.

Cette attitude du secteur général fait apparaître d'autant plus étonnante l'insatisfaction exprimée par le secteur professionnel où 56,7% des Techniques biologiques réclament plus de littérature, 52,7% des Techniques humaines et 48,0% des Techniques artistiques. Par contre, en Techniques physiques, on retrouve le plus grand pourcentage de repus (19,6%).

Mais c'est au Vieux Montréal qu'il y a le plus grand nombre d'insatisfaits (63,7% contre 36,3% à Trois-Rivières sur un total de 311 insatisfaits face à la place de la littérature dans E34) :

Tableau 45

Q. 41/42 — E34 : cégep/familles de programmes/insatisfaits

Familles de programmes	Vieux Montréal N	Vieux Montréal %	Trois-Rivières N	Trois-Rivières %	Total N	Total %
Sciences de la santé	8	4,0	4	3,5	12	3,9
Sciences pures	15	7,6	7	6,2	22	7,1
Sciences humaines	24	12,1	31	27,4	55	17,5
Sciences administratives	7	3,5	8	7,1	15	4,8
Arts	27	13,6	5	4,4	32	10,3
Lettres	13	6,6	0	0	13	4,2
Techniques biologiques	14	7,1	3	2,7	17	5,5
Techniques physiques	26	13,1	8	7,1	34	10,9
Techniques humaines	25	12,6	24	21,2	49	15,8
Techniques administratives	19	9,6	19	16,8	38	12,2
Techniques artistiques	20	10,1	4	3,5	24	7,7
Total	198	63,7	113	36,3	311	100,0

Ce qui frappe, c'est qu'à Trois-Rivières, trois familles de programmes se distinguent très nettement des autres, par leur pourcentage élevé d'insatisfaits : ce sont Sciences humaines (général), Techniques humaines et Techniques administratives (professionnel).

Finalement, ce qui ressort, c'est que dans l'ensemble, les répondants sont plutôt satisfaits de la place qu'occupe la littérature dans les cours communs de français. Pour certaines familles de programmes, on en aimerait même un peu plus. Dans l'ensemble, le secteur général est plus satisfait que le professionnel.

Par ailleurs, il est symptomatique que trois familles de programmes du professionnel sur cinq demandent plus de littérature. Même si une de ces familles (Techniques biologiques) est presque exclusivement composée, dans notre échantillon, de filles dont, comme on l'a vu précédemment, l'attitude face aux cours communs de français est plus positive, il semble bien que ce ne soit cependant pas le contenu littéraire des cours qui provoque l'attitude plus négative du secteur professionnel vis-à-vis de ceux-ci. Par ailleurs, le fait que dans les autres familles de programmes du professionnel les plus insatisfaites de la place de la littérature, ce soient les garçons en Techniques humaines et les filles en Techniques artistiques qui manifestent le plus d'insatisfaction, corrobore cette interprétation, qui semble aussi exclure l'influence de la variable **sexe** sur la satisfaction éprouvée face à la place de la littérature.

À titre indicatif, on pourra retenir que pour la variable socio-économique «profession du père», ce sont les répondants du groupe 4 (ouvriers) qui sont en majorité insatisfaits de la place de la littérature, alors que les groupes 1 (professionnels et cadres supérieurs), 2 (cadres intermédiaires et semi-professionnels) et 3 (employés de bureau) comportent le plus grand nombre de «repus».

2- Les collégiens et la langue dans les cours communs de français : place effective et place souhaitée — Questions 43-44

Moyennes générales/E1013, E34

À la question 43 : **«D'après votre expérience des cours communs de français et par rapport à l'ensemble de la matière enseignée dans le cadre de ceux-ci, quelle est la place occupée par les apprentissages relatifs à la langue de la communication orale et écrite, dans ces cours?»**, les répondants des échantillons E1013 et E34 obtiennent sensiblement les mêmes scores. Ils considèrent en effet tous deux que la langue n'occupe même pas la moitié de la place (2,6), et ils réclament, à la question 44 : **«Quelle place, selon vous, les apprentissages relatifs à la langue de la communication orale et écrite devraient-ils occuper?»** bien au-delà de la moitié de la place (3,7) pour ces apprentissages (avec une tendance, dans certains groupes, vers 4 «beaucoup») :

Tableau 46

Q. 43/44 — E1013, E34 — Moyennes générales, écarts-types

Question	Moyennes		Écart-type	
	E1013	E34	E1013	E34
43	2,69	2,65	1,057	1,029
44	3,70	3,72	0,816	0,779

Pour les catégories regroupées «peu», «moitié», «beaucoup», les résultats de E34 sont les suivants :

Tableau 47

Q. 43/44 — E34 — Fréquences/Catégories regroupées

Catégorie	Question 43		Question 44	
	N	%	N	%
Peu	348	41,1	39	5,2
Moitié	230	30,5	227	30,1
Beaucoup	171	22,6	481	63,7

Comme on le voit, la différence entre les pourcentages est spectaculaire : alors que 41,1% des répondants estiment que la langue occupe peu de place dans les cours, 63,7% réclament beaucoup de place pour cette matière. Et une proportion très minime (5,2%) en aimerait, pour sa part, peu.

À partir d'un regroupement «repus», «satisfaits», «insatisfaits», le calcul par **nombre de cours suivis** montre pour les deux questions la même propension que pour les questions 41/42, mais en sens inverse : plus on a suivi de cours communs de français, plus on est insatisfait de la place de la langue dans les cours communs de français :

Tableau 48

Q. 43/44 — E12, E34/Satisfaction face à la place de la langue

Échantillon	Repus N	Repus %	Satisfaits N	Satisfaits %	Insatisfaits N	Insatisfaits %	P
E12	22	8,8	106	42,6	121	48,6	.0011
E34	42	5,6	244	32,7	460	61,7	

La différence entre les deux échantillons est très significative en ce qui concerne la satisfaction face à la place de la langue. Et on est, en E34, en présence des répondants les moins satisfaits de l'échantillon total.

2.1 Questions 43-44/E34 : variables indépendantes

Le calcul croisé **sexe**/satisfaction face à la langue montre qu'il y a un plus grand nombre de filles insatisfaites que de garçons :

Tableau 49

Q. 43/44 — E34 : sexe/satisfaction face à la place de la langue

Sexe	Repus N	Repus %	Satisfaits N	Satisfaits %	Insatisfaits N	Insatisfaits %	P
Filles	13	3,7	109	40,9	231	65,4	.0342
Garçons	29	7,4	135	34,4	229	58,3	

Comme pour la littérature, le **cégep** du Vieux Montréal compte un pourcentage un peu plus élevé d'insatisfaits que celui de Trois-Rivières ; la différence entre les deux établissements n'est ici cependant pas significative :

Tableau 50

Q. 43/44 — E34 : cégep/satisfaction face à la place de la langue

Cégep	Repus N	Repus %	Satisfaits N	Satisfaits %	Insatisfaits N	Insatisfaits %	P
V.M.	23	5,7	124	31,0	253	63,2	.5645
T.R.	19	5,5	120	34,7	207	59,8	

Et, comme ce fut le cas pour les questions 41/42, ce sont les élèves du **secteur professionnel** qui sont les plus insatisfaits de la place de la langue, les deux groupes comportant quelque 60% et plus d'insatisfaits face à la place de la langue, contre 40% et plus face à la place de la littérature.

Pour les questions 43/44, il n'y a cependant pas de différence significative entre les secteurs :

Tableau 51

Q. 43/44 — E34 : secteur/satisfaction face à la place de la langue

Secteur	Repus N	Repus %	Satisfaits N	Satisfaits %	Insatisfaits N	Insatisfaits %	P
Général	20	5,3	130	34,8	224	59,9	.4838
Professionnel	22	5,9	114	30,6	236	63,4	

Le tableau suivant illustre cette homogénéité des pourcentages d'insatisfaits quant à la place de la langue pour les **familles de programmes** des deux secteurs :

Tableau 52

Q. 43/44 — E34 : familles de programmes/satisfaction face à la place de la langue

Familles de programmes	Repus N	Repus %	Satisfaits N	Satisfaits %	Insatisfaits N	Insatisfaits %	P
Sciences de la santé	1	3,6	13	46,4	14	50,0	.2185
Sciences pures	1	2,5	14	35,0	25	62,5	
Sciences humaines	4	2,8	50	35,2	88	62,0	
Sciences administratives	4	6,3	21	33,3	38	60,3	
Arts	8	12,5	17	26,6	39	60,9	
Lettres	2	6,5	13	41,9	16	51,6	
Techniques biologiques	1	3,3	3	10,0	26	86,7	
Techniques physiques	6	6,0	28	28,0	66	66,0	
Techniques humaines	7	7,5	31	33,3	55	59,1	
Techniques administratives	4	4,0	37	37,4	58	58,6	
Techniques artistiques	4	8,0	15	30,0	31	62,0	

Aux deux extrêmes, les Sciences de la santé, d'une part, même si elles réclament à 50% plus de langue dans les cours, ont le score d'insatisfaction le plus bas, alors que les Techniques biologiques, avec 86,7 d'insatisfaits, récoltent pour leur part le score le plus élevé. Toutes les familles de programmes sont insatisfaites à 50% et plus, même Lettres (51,6%).

Ce consensus, de même que le pourcentage élevé, montrent qu'il y a manifestement un manque dans ce domaine dans les cours communs de français, du moins du point de vue des élèves. Généralement satisfaits du contenu littéraire qui occuperait, selon eux, la moitié de la place dans les cours, les élèves, tant au Vieux Montréal qu'à Trois-Rivières, demandent à 63% que la langue orale et écrite occupe non seulement davantage mais **beaucoup** de place dans les cours de français, cette demande provenant, pour certaines familles, d'un nombre impressionnant de répondants.

La répartition par **cégep et familles de programmes** des insatisfaits révèle que 54,6% (456) des répondants insatisfaits de la place de la langue appartiennent au cégep du Vieux Montréal contre 45,4% à Trois-Rivières, la différence pour ces variables croisées n'étant pas due au hasard, puisque l'indice P est inférieur au seuil de 0,0001 :

Tableau 53

Q. 43/44 — E34 : cégep/familles de programmes/insatisfaits

Familles de programmes	Vieux Montréal N	Vieux Montréal %	Trois-Rivières N	Trois-Rivières %	Total N	Total %
Sciences de la santé	9	3,6	5	2,4	14	3,1
Sciences pures	18	7,2	7	3,4	25	5,5
Sciences humaines	41	16,5	47	22,7	88	19,3
Sciences administratives	5	2,0	33	15,9	38	8,3
Arts	27	10,8	12	5,8	39	8,6
Lettres	14	5,6	2	1,0	16	3,5
Techniques biologiques	17	6,8	9	4,3	26	5,7
Techniques physiques	46	18,5	20	9,7	66	14,5
Techniques humaines	26	10,4	29	14,0	55	12,1
Techniques administratives	23	9,2	35	16,9	58	12,7
Techniques artistiques	23	9,2	8	3,9	31	6,8
Total	249	54,6	207	45,4	456	100,0

Comme on le voit, l'insatisfaction face à la place de la langue est répartie plus également entre les deux cégeps que celle face à la littérature, les Sciences humaines étant les plus nombreux à manifester leur mécontentement dans ce domaine, à Trois-Rivières plus encore qu'au Vieux Montréal. Dans ce dernier établissement, ce sont les Techniques physiques qui regroupent le plus fort pourcentage d'insatisfaits : 18,5%.

Quant à la variable socio-économique «profession du père», elle révèle que pour toutes les catégories sociales, les répondants sont insatisfaits de la place de la langue, sauf la catégorie 5 (producteurs agricoles et services) qui sont plus nombreux à être satisfaits qu'insatisfaits (49,2% contre 42,4%). Comme il serait plus que hasardeux de vouloir interpréter cette différence, nous nous contenterons de la souligner à titre indicatif uniquement.

Synthèse d'étape

Ce qui ressort des résultats des questions 41-42, c'est que les répondants sont en général plutôt satisfaits de la place de la littérature dans les cours communs de français.

C'est le secteur **général** qui est le plus satisfait (51,6%), le secteur **professionnel** demandant (trois familles de programmes sur cinq) plus de littérature à 42,8%. Techniques physiques, avec ses 19,6% de repus, se démarque là encore des autres familles en adoptant une position plus tranchée, sinon plus négative.

C'est au Vieux Montréal qu'il y a le plus grand nombre d'insatisfaits en ce qui concerne la place de la littérature dans les cours : 63,7% contre 36,3% à Trois-Rivières.

Il faut signaler que la variable **sexe** ne semble pas influencer la prise de position vis-à-vis de la littérature.

Ces résultats semblent par ailleurs démontrer que ce ne sont pas les contenus littéraires qui provoquent l'attitude plus négative du secteur professionnel vis-à-vis des cours communs de français.

Quant aux résultats des questions 43-44, ils indiquent que 63,7% des élèves réclament plus de place pour la langue de la communication orale et écrite. Ils en veulent non seulement plus, mais aussi **beaucoup**. Cette insatisfaction vis-à-vis de la place de la langue augmente avec le nombre de cours suivis, alors qu'elle diminue, en ce qui concerne la place de la littérature, au fur et à mesure des cours.

Si le général et le professionnel sont tous deux insatisfaits à près de 60%, le secteur professionnel l'est légèrement plus que le général : 59,9% (général)/63,4% (professionnel).

Quant aux cégeps, l'insatisfaction face à la place de la langue est presque partagée à égalité cette fois-ci entre les deux établissements.

Globalement on peut dire, en ce qui concerne les questions pairées 41-42 (satisfaction en ce qui concerne la place de la littérature) et 43-44 (satisfaction en ce qui concerne la place de la langue), que les élèves réclament, dans les deux cas, plus de place pour les deux disciplines (Figure 7) ; s'ils réclament, dans le cas de la littérature, **la moitié** de la place dans les cours, ils revendiquent **beaucoup de place** pour les apprentissages de la langue orale et écrite. Bien que peu orthodoxe mathématiquement parlant, la proportion attribuée à leurs attentes en ce qui concerne les deux disciplines enseignées dans les cours indique surtout, à notre avis, où se trouvent les besoins les plus impérieusement ressentis par les répondants.

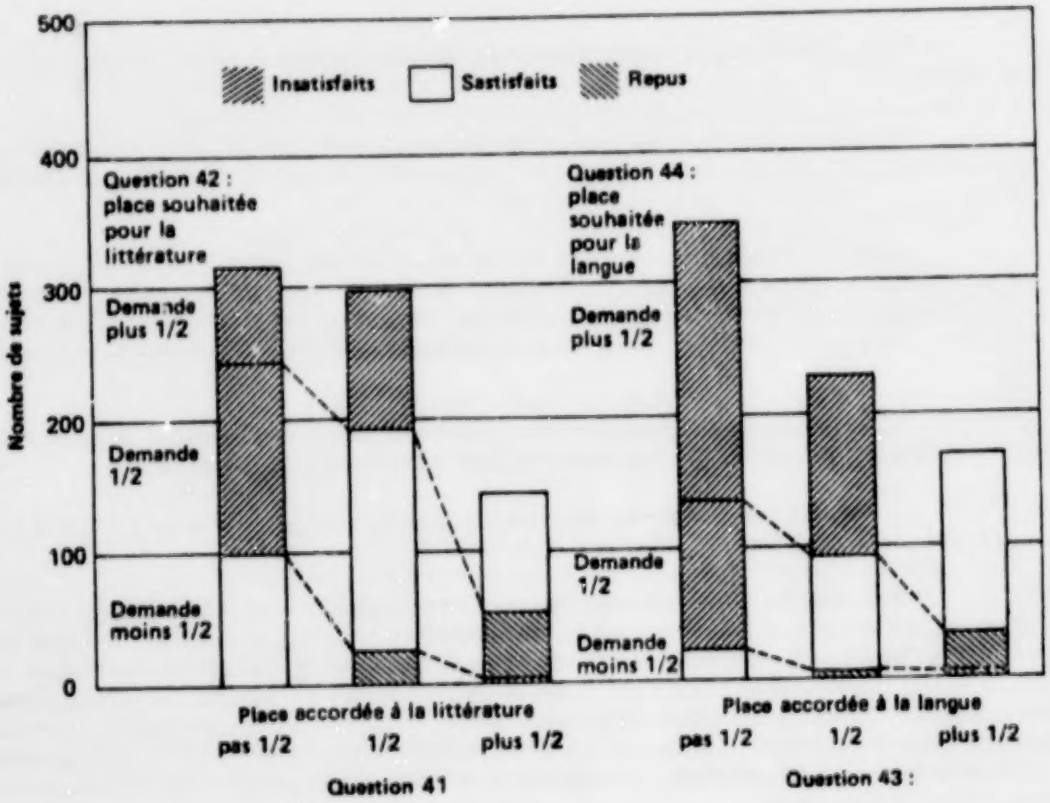


Figure 7 :
Comparaison des opinions en ce qui concerne la place perçue et souhaitée de la littérature et de la langue (sujets E34)

Parmi les insatisfaits, les garçons sont plus nombreux à réclamer davantage de littérature et les filles plus nombreuses à revendiquer plus de langue. Les élèves insatisfaits sont plus nombreux au cégep du Vieux Montréal, et les élèves du secteur professionnel des deux cégeps réclament majoritairement plus de littérature et surtout plus de langue.

Devant de telles revendications, on peut se demander de quels contenus sont faits ces «cours de langue et de littérature» comme les nomment les Cahiers de l'Enseignement collégial, ou comment ces contenus sont perçus par les élèves, pour que ceux-ci n'y trouvent leur compte ni dans l'un ni dans l'autre des deux domaines d'enseignement. Faut-il y voir l'influence de la sélectivité de la perception soulignée par Ash, Newcomb et d'autres, qui s'exercerait sous l'influence de la pression d'un ensemble de conditions culturelles ou fonctionnelles?

Et comment, par ailleurs, ne pas être surpris par le fait que la revendication la plus forte pour plus de littérature vienne du secteur professionnel, secteur généralement réputé moins intéressé pourtant à cette matière, en raison des représentations sociales (familles de programmes) qu'il regroupe?

Quant à la revendication pour qu'une place **beaucoup plus grande** soit faite aux apprentissages de la langue parlée et écrite, elle est partagée par tous les répondants, quelle que soit leur représentation sociale, leur sexe ou la localisation de leur cégep. Ce qui semble bien indiquer que, dans ce domaine, les besoins, clairement perçus par tout le monde, sont d'autant plus impératifs qu'ils ne semblent pas trouver, dans le contexte actuel des cours communs de français au cégep, une réponse qui les satisfasse.

3- Satisfaction des collégiens en ce qui concerne la place accordée respectivement à la littérature et à la langue de la communication dans les cours communs de français — Questions 42-44

3.1 Questions 42-44/Attitude

Regroupés en «repus», «satisfaits», «insatisfaits», les résultats aux questions 42-44 concernant la place **désirée** pour la littérature et la langue dans les cours communs de français (Figure 8), apportent des précisions relativement aux attentes des élèves et contribuent à cerner avec plus de précision l'attitude mesurée par l'instrument A.

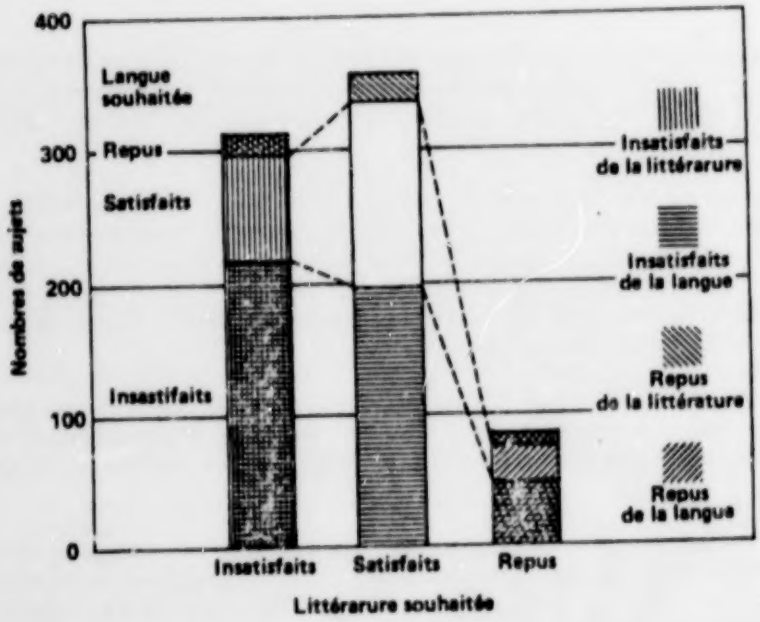


Figure 8 :
Satisfaction comparée quant à la place de la littérature et de la langue (sujets E34)

Le calcul des résultats de ces deux questions précise, par ailleurs, à quelle constellation ou facteur de l'attitude est reliée la prise de position concernant la place de la littérature et de la langue. De leur côté, les corrélations entre les données et F2-Langue notamment vont permettre, à la lumière des deux acceptions du concept langue identifiées subséquemment, de préciser l'univers de l'attitude et de corroborer l'analyse sémantique (voir p. 116 et suivantes) des items des trois constellations.

3.2 Question 42/F1, F2, F3

En comparant les moyennes des trois facteurs par catégories regroupées, on s'aperçoit que pour l'ensemble des facteurs (global), comme pour F1-Intérêt et F2-Langue, ce sont les insatisfaits face à la place de la littérature qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des cours ; pour F3-Apprentissages cependant, satisfaits et insatisfaits ont la même attitude :

Tableau 54

Q. 42 — E34 : moyennes/global, F1, F2, F3

Catégorie	Moyennes			
	Global	F1	F2	F3
Repus	146,19	61,80	49,70	34,68
Satisfaits	159,03	69,57	51,85	37,60
Insatisfaits	164,70	72,73	54,39	37,57

L'analyse de la variance montre qu'il existe une différence très significative entre les catégories, pour l'ensemble des facteurs et pour chacun d'eux ; pour F3, cette différence est cependant moins grande que pour les deux autres facteurs :

Tableau 55

E34 — Analyse de la variance : Q. 42/global, F1, F2, F3

Facteur	Source de la variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
Global	Intergroupe	22828	2	11414	11 3595	.0001
	Intragroupe	745569	742	1004		
	Total	768397	744			
F1	Intergroupe	7893	2	3946	14 3076	.0001
	Intragroupe	204671	742	275		
	Total	212564	744			
F2	Intergroupe	1874	2	937	9 1648	.0001
	Intragroupe	75874	742	102		
	Total	77748	744			
F3	Intergroupe	616	2	308	3 8069	.0227
	Intragroupe	60102	742	81		
	Total	60718	744			

Les résultats pour F3, que ce soit en termes de moyennes ou de P, indiquent déjà l'impact moins grand de ce facteur en corrélation avec certaines variables, caractéristique qui va se préciser au fur et à mesure des analyses.

3.3 Question 44/F1, F2, F3

Les résultats pour Q. 44/F1, F2, F3 et pour l'ensemble des facteurs sont cependant très différents. Contrairement à la question 42 où c'étaient les élèves qui étaient les plus insatisfaits qui avaient l'attitude la plus positive vis-à-vis des cours, ici ce sont les élèves qui sont **satisfaits** de la place de la langue qui ont l'attitude la plus positive face aux cours :

Tableau 56

Q. 44 — E34 : moyennes/global, F1, F2, F3

Catégorie	Moyennes			
	Global	F1	F2	F3
Repus	142,76	61,57	46,45	34,73
Satisfaits	165,33	72,54	53,74	39,03
Insatisfaits	158,57	69,44	52,60	36,52

et l'analyse de la variance montre, pour sa part, qu'il existe une différence très significative entre les trois catégories, pour tous les facteurs :

Tableau 57

E34 — Analyse de la variance : Q. 44/global, F1, F2, F3

Facteur	Source de la variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
Global	Intergroupe	20334	2	10167	10 0361	.0001
	Intragroupe	569671	740	1013		
	Total	770005	742			
F1	Intergroupe	4710	2	2355	8 3871	.0003
	Intragroupe	207793	740	280		
	Total	212503	742			
F2	Intergroupe	1906	2	953	9 2395	.0001
	Intragroupe	76365	740	103		
	Total	78272	742			
F3	Intergroupe	1281	2	640	7 9110	.0004
	Intragroupe	59326	740	80		
	Total	60607	742			

Comme on le voit, la place faite à la langue dans les cours communs de français satisfait ceux qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des cours. Comment alors comprendre et interpréter la revendication massive et très forte pour plus de place accordée à la langue, et comment concilier deux prises de position apparemment si contradictoires?

C'est ici que nous avons été amenée à ré-examiner le concept «langue» et son acception dans les énoncés formulés par les cégépiens de 1976, regroupés dans F2. Tous les énoncés de l'instrument A ont donc été re-soumis à une analyse sémantique systématique qui a révélé, non seulement que la langue y était essentiellement décrite comme un moyen d'identification et un «trésor» culturel, mais encore que les énoncés des deux autres facteurs référaient également, pour la plupart, à la littérature et à la culture.

Le concept «langue» et ses acceptions dans les instruments A et B

À ce stade de l'analyse des données et en vue de préciser maintenant l'univers de l'attitude des élèves, il nous a semblé opportun d'examiner la différence d'acception qui commence à se dégager, en ce qui concerne le concept «langue», dans les deux instruments.

Dans l'instrument A, la **langue** telle qu'elle est définie par les dix énoncés de F2 formulés par les cégépiens de 1976, témoigne de l'acception particulière que ceux-ci donnent à ce concept. Pour eux, la langue est en effet avant tout un moyen d'identification et d'expression **culturelles**, comme le révélera, dans les pages suivantes, l'analyse sémantique des dix énoncés F2 que nous avons été amenée à faire suite aux résultats des questions 43/44 avec les trois facteurs. Cette acception spécifique peut, quant à nous, être en partie due aux contenus mêmes des cours, leur découpage en genres littéraires surtout (linguistique, **poésie, théâtre, roman, essai**) et au titre qu'ils portent, de ce fait : cours de **langue** et de **littérature**.

Dans l'instrument B, par contre, une définition plus fonctionnelle du concept «langue» précédait la question relative à la langue et décrivait celle-ci comme un **outil de communication**. De fait, le texte de présentation de la question visait, sans y référer explicitement, ce que certains théoriciens ont appelé «le langage véhiculaire» ou «code élaboré» (Gobard, Bernstein), ou langage du grand groupe par opposition au langage vernaculaire (code restreint) ou langage du petit groupe.

Comme on le voit, les deux acceptions, celle des élèves et celle des théoriciens, sans être contradictoires, sont cependant très différentes et impliquent une perception et une expérience spécifiques du concept «langue» et de ses réalisations.

En fait, comme en témoignent les énoncés de F2, ce que nous avons en réalité mesuré à l'aide de l'instrument A, c'est l'attitude des élèves face à la langue dans son **acception culturelle et d'identification**. Et ce que les élèves réclament par l'entremise des données de l'instrument B, c'est qu'une plus grande place soit faite dans les cours communs de français au collégial à la langue en tant qu'**outil de communication orale et écrite**. Dans le premier cas, il s'agit d'une définition culturelle de la langue, dans le deuxième d'une définition plus précisément fonctionnelle du concept.

Les résultats des questions 41/42, 43/44, avec les trois facteurs F1, F2 et F3, illustrent de façon plus précise la dichotomie soulignée plus haut. Déroutantes à la première analyse, les données de F2/43, 44 démontrent clairement la perception très spécifique qu'avaient des contenus des cours les cégépiens de 1976. Perception d'ailleurs recoupée en tous points par les répondants de 1979, qui non seulement adhèrent à cette même définition des cours, mais la complètent par la cohérence des

revendications qu'ils formulent quant à ceux-ci (résultats de l'instrument B).

En termes de méthodologie de construction de l'instrument, nous avons le sentiment de toucher ici à un élément fondamental dans la mesure des attitudes, élément permettant de cerner avec plus de précision **l'univers** de l'attitude, et qui a été particulièrement discuté au chapitre II, p. 18 et suivantes, de même qu'au chapitre III, p. 36 et suivantes.

C'est en effet à ce stade-ci des analyses qu'on s'aperçoit que le fait que les énoncés aient tous été formulés par les cégépiens eux-mêmes ne garantit pas seulement l'adéquation entre la situation et la description qui en est faite. Outre le fait que cette description utilise un vocabulaire et une appréhension de la réalité propres à la population cégépienne, elle révèle également une perception des cours communs de français particulière aux usagers étudiants de ces cours.

En d'autres termes, en demandant aux élèves de formuler eux-mêmes (prélèvement initial) les énoncés qui constituent l'instrument A, ces derniers ne formulaient pas seulement cette expérience en leurs propres mots et selon leur sensibilité propre, mais rendaient en même temps compte de leur expérience personnelle des cours. Et leur façon de décrire la littérature et la langue nous informe sur la perception particulière qu'ils ont de ces phénomènes dans le cadre des cours communs de français. Par ailleurs, le fait que les données de E34 aient été retenues pour l'analyse implique que les sujets de 1979, pour avoir suivi trois ou quatre cours communs de français, en avaient une pratique assez longue pour que leurs réactions aux énoncés soient fondées sur une expérience crédible.

Dans cette mesure, l'instrument B que nous voulions complémentaire aux données de l'instrument A, dans le sens où il devait permettre de situer les résultats du premier instrument par rapport aux attentes des élèves concernant les cours, ne se limite plus à cet objectif. Car, tout en fournissant des indications supplémentaires sur l'attitude des élèves, il révèle la perception que ceux-ci ont de la nature de ces cours et, en particulier, des contenus de ceux-ci.

Bref, en cernant **l'univers réel** de l'attitude des élèves, les données de l'instrument B précisent aussi les résultats concernant cette attitude, de même que leur portée, ce qui permettra d'éclairer d'un jour nouveau le problème des performances linguistiques des élèves dans leur relation avec la variable dépendante «attitude».

Analyse sémantique de F1, F2, F3

F1-Intérêt (énoncés 9, 10, 13, 14, 18, 21, 22, 27, 28, 29, 33, 34, 39, 40)

Pour cette constellation de l'attitude qui recouvre l'intérêt vis-à-vis des cours, il s'avère à l'analyse sémantique que trois énoncés (22, 33, 34) réfèrent nommément aux genres littéraires et à la littérature. Aucun des énoncés n'envisage, par ailleurs, l'intérêt pour un contenu autre que littéraire.

On peut donc se demander si F1-Intérêt ne recouvre pas en réalité uniquement l'intérêt face au contenu **littéraire** des cours.

F2-Langue (énoncés 11, 16, 19, 23, 25, 31, 32, 35, 36, 38)

Outre les énoncés où la langue est décrite comme un moyen d'identification ethnique (énoncés 11, 32) et de développement culturel (énoncés 25, 35), toutes les références faites à ce concept le définissent comme un **trésor** (énoncé 35) qui doit être **défendu** (énoncé 11), **augmenté** (énoncé 35), **perfectionné** (énoncé 36), comme un élément **culturel** aussi (énoncé 19) avec lequel on

a des **relations affectives très fortes** (énoncé 36), dont il est essentiel de **prolonger** le plus possible **l'apprentissage** (énoncé 38) et dont l'enseignement est **extrêmement important** (énoncé 16).

Il semble bien que, pour les cégépiens du prélèvement initial, la langue en tant que contenu des cours communs de français est essentiellement un moyen d'identification ethnique, un élément d'affirmation et de développement culturels très importants, dont la vulnérabilité demande, en outre, qu'une attention et des soins tout particuliers lui soient apportés.

Même l'énoncé 19, avec sa logique toute mathématicienne : «Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc apprendre sa langue est essentiel», contribue, dans la mesure où il réfère lui aussi à une perception culturelle et d'identification (apprendre **sa** langue) et à une conception esthétique du phénomène (savoir **bien** parler) à cette acception, sous des dehors plus fonctionnels, par ailleurs.

F3-Apprentissages (énoncés 12, 15, 17, 20, 24, 26, 30, 37)

Pour F3-Apprentissages, quatre énoncés (15, 17, 24, 37) réfèrent explicitement à la **littérature**, tandis qu'un cinquième considère les cours comme vitaux pour la **culture** (énoncé 30). Quant à l'énoncé 20, il estime que les cours de français aident à acquérir «un langage plus aisé». Ici, comme pour l'énoncé 19, il est difficile de savoir si c'est l'aspect esthétique ou fonctionnel de la langue qui est visé.

Ainsi, pour ce facteur également, l'essentiel des énoncés porte sur des apprentissages plus spécifiquement littéraires.

Dans ces conditions, il semble bien que les trois facteurs couvrent un objet, les cours communs de français, dont l'univers, selon les répondants, serait plutôt culturel et littéraire. Et on comprend alors que les élèves les plus positifs vis-à-vis de ces cours le soient aussi en ce qui concerne la littérature. Il est donc normal qu'ils réclament plus de place pour cette discipline et qu'ils soient, pour un certain nombre d'entre eux au moins, satisfaits de la place faite aux apprentissages fonctionnels de la langue tels que les décrit la question 43, puisqu'ils privilégient davantage une acception culturelle et ethnique de celle-ci.

À ce titre, il est donc parfaitement logique

— de réclamer plus de littérature plus on est positif face à F1-Intérêt, puisque ce facteur décrit l'intérêt face à la littérature ;

— de réclamer plus de littérature plus on est positif face à F2-Langue, puisque ce facteur recouvre une acception culturelle de la langue (plus proche du langage référentiaire que du langage véhiculaire) ;

— de réclamer plus de littérature ou de se satisfaire de sa place actuelle si on est positif vis-à-vis de F3-Apprentissages, les apprentissages étant perçus comme essentiellement littéraires.

Par contre, les questions 43/44, nées des énoncés-revendications qui avaient été éliminés au moment de la construction définitive de l'instrument A, vu leur caractère non-homogène avec l'ensemble des énoncés formulés par les élèves (voir chapitre III, p. 30 et suivantes), permettaient cette fois-ci aux répondants de manifester leurs besoins ou attentes dans le domaine plus fonctionnel de la communication orale et écrite. La question 45 précisera ce dernier, en indiquant la priorité que les répondants accordent à certains objectifs qui sont propres à ce domaine.

4- Les collégiens et leurs priorités d'apprentissage en français -- Hiérarchisation de six objectifs généraux (a, b, c, d, e, f) selon l'importance que leur accordent les élèves -- Question 45

Moyennes générales/E12, E34

La question 45, qui demandait aux élèves de classer six objectifs de français selon l'importance qu'ils accordaient à chacun d'entre eux, a vu s'établir la hiérarchie suivante :

1- Objectif **a** : connaître et savoir appliquer correctement les règles grammaticales.

2- Objectif **c** : maîtriser les techniques de la communication orale et écrite.

3- Objectif **e** : maîtriser l'orthographe courante.

4- Objectif **f** : connaître les liens entre les problèmes de la langue et le contexte social.

5- Objectif **b** : connaître la littérature dans ses principales manifestations.

6- Objectif **d** : analyser et discuter des problèmes humains d'ordre général dans le cadre des cours de français.

Le test t de Student, appliqué aux moyennes générales, montre que pour les deux échantillons E12 et E34, seul l'objectif **d** comporte une différence significative entre les répondants : les élèves des premiers cours (E12), plus jeunes en général, sont plus intéressés à cet objectif que ceux qui en sont à leur troisième ou quatrième cours (E34). On peut, en l'absence de précisions supplémentaires, ne faire que des hypothèses à ce sujet. On peut ainsi imaginer que les élèves de première année sont davantage intéressés par la discussion de problèmes humains, intérêt qui semble faiblir par la suite. On peut également penser qu'en fin de scolarité ou presque (E34), les cégépiennes comme les cégépiens, voyant venir l'échéance, privilégient davantage des objectifs plus immédiatement pratiques (Figure 9). Peut-être sont-ils aussi plus conscients de leurs lacunes dans ce domaine et de l'importance de combler celles-ci au cours de ces ultimes cours de français? Quoi qu'il en soit, il serait téméraire de vouloir interpréter, à partir de nos seules données, cette prise de position particulière, à propos de laquelle des investigations plus poussées pourraient cependant, à notre avis, apporter des précisions fort intéressantes pour les praticiens du français au niveau collégial. De toutes façons, affirmer ici que les cégépiens les plus âgés sont les moins intéressés par les problèmes humains nous semblerait hasardeux, la réalité étant bien plus nuancée et les différentes prises de position quant à cet aspect des cours de français plus circonstanciées aussi, que les résultats en ce qui concerne l'objectif **d** semblent l'affirmer dans ce contexte de hiérarchisation.

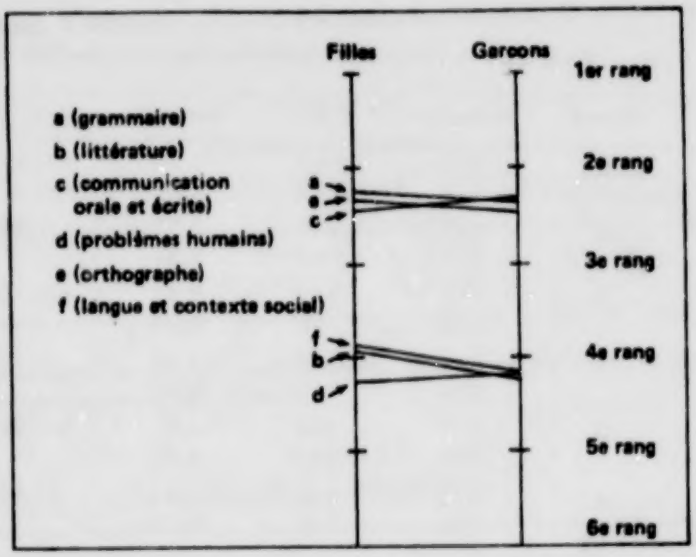


Figure 9 :
Rangs moyens attribués aux objectifs par les filles et les garçons

Ce qui se dégage cependant nettement de la hiérarchisation des objectifs par les élèves, c'est une affirmation très claire de leurs besoins et de leurs attentes dans le cadre des cours communs de français et un choix d'objectifs dicté, nous semble-t-il, par une conscience on ne peut plus nette de leurs lacunes linguistiques. À quoi s'ajoute manifestement le désir d'acquérir, à ce stade de leur formation, une compétence dans ce domaine qu'ils jugent prioritaire et convergente avec leur représentation sociale et leurs intérêts professionnels :

Tableau 58

Q. 45 — E12, E34 — Moyennes générales/Test t de Student

Rang	Objectif	Échantillon	N	Moyennes	t	P
1.	a	E12	249	2,28	−0,40	.687
		E34	749	2,32		
2.	c	E12	248	2,51	1,36	.174
		E34	745	2,37		
3.	e	E12	249	2,31	−0,76	.446
		E34	746	2,39		
4.	f	E12	249	3,95	−0,43	.666
		E34	748	4,00		
5.	b	E12	249	4,01	−0,22	.823
		E34	748	4,03		
6.	d	E12	248	3,89	−2,52	.011
		E34	743	4,21		

Ceci est confirmé par le score que récolte l'objectif **c** «Maîtriser les techniques de la communication orale et écrite» dans E34. Les répondants des deux derniers cours sont en effet plus intéressés à cet objectif, alors que c'est l'inverse pour tous les autres objectifs où c'est E12 qui est le plus positif.

L'analyse des corrélations entre les scores des six objectifs et les variables indépendantes et dépendantes (facteurs) permet cependant une interprétation plus précise du classement effectué et une analyse plus fine des liens entre l'attitude mesurée et les attentes des élèves. Cette analyse est faite dans l'ordre donné par les élèves aux six objectifs.

4.1 Objectif a «Connaître et savoir appliquer correctement les règles grammaticales» — E34/Variables indépendantes

Pour l'objectif **a** «Connaître et savoir appliquer correctement les règles grammaticales», considéré comme l'objectif le plus important par les répondants de E34, les résultats par variables indépendantes se présentent, pour la variable **sexe**, comme suit :

Tableau 59

Objectif a — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	351	2,27	1,57	.4071
Garçons	398	2,37	1,57	

Les filles, plus encore que les garçons, considèrent cet objectif comme très important, la différence entre les deux sexes n'étant pas significative cependant.

Par **cégep**, la différence devient significative, les élèves du Vieux Montréal considérant cet objectif comme plus important que ceux de Trois-Rivières :

Tableau 60

Objectif a — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	400	2,21	1,55	.0366
T.R.	349	2,45	1,58	

Par **secteur** cependant, même si le secteur professionnel est encore plus affirmatif que le général, il n'y a pas de différence significative :

Tableau 61

Objectif a — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	376	2,39	1,61	.2269
Professionnel	373	2,25	1,52	

Par **familles de programmes**, on remarque, d'une part, la très grande importance qu'attachent à cet objectif les Sciences de la santé (1,57) et les Techniques biologiques (1,60), majoritairement composées de filles dans l'échantillon et, à l'opposé, l'importance moindre que les Arts et les Techniques artistiques (où les filles dominent pourtant également) attribuent notamment à cet apprentissage, la différence entre les familles de programmes étant significative :

Tableau 62

Objectif a — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	28	1,57	1,19	.0046
Sciences pures	40	2,47	1,56	
Sciences humaines	142	2,54	1,63	
Sciences administratives	64	2,10	1,42	
Arts	64	2,70	1,76	
Lettres	32	2,12	1,71	
Techniques biologiques	30	1,60	1,32	
Techniques physiques	103	2,24	1,44	
Techniques humaines	93	2,21	1,52	
Techniques administratives	99	2,31	1,54	
Techniques artistiques	48	2,66	1,66	

Pour sa part, la variable socio-économique, en corrélation avec l'objectif **a**, ne donne pas de résultats interprétables ; par contre, le calcul par **niveau de français au secondaire** indique que les élèves qui se considèrent comme ayant fait partie du groupe **«plutôt faible»** en français à la fin du secondaire sont les plus affirmatifs en ce qui concerne l'importance primordiale de la grammaire.

4.1.1 Objectif a/Attitude (F1, F2, F3)

En vue de vérifier les relations avec la variable dépendante **attitude**, le classement en six niveaux a été ramené à trois niveaux (1, 3, 5) regroupant chacun deux places :

1 = 1re et 2e places
3 = 3e et 4e places
5 = 5e et 6e places

Globalement, les répondants qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des cours de français classent l'objectif **a** en 1, et ceci aussi bien pour E1013 que pour E34 :

Tableau 63

Objectif a — Classement 1, 3, 5/E1013, E34

Échantillon	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
E1013	1	645	162,03	33,63	.0126
	3	211	155,36	30,92	
	5	139	156,15	28,71	
E34	1	486	161,71	33,12	.1078
	3	154	157,00	31,38	
	5	106	155,85	28,38	

On aura remarqué que la différence entre les niveaux, qui était significative pour E1013, ne l'est plus pour E34.

Elle est également non significative pour deux facteurs, en E34. C'est ainsi qu'il n'y a pratiquement pas de différence quant à **l'intérêt** vis-à-vis des cours entre les répondants qui classent l'objectif **a** en première ou en dernière place, comme il n'y a pratiquement pas de différence non plus entre ceux qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des **apprentissages** et les autres. Par contre, les répondants qui classent cet objectif en première place sont nettement les plus positifs vis-à-vis de **F2-Langue** et la différence entre les niveaux de classement est pour ce facteur très significative :

Pour sa part, la variable socio-économique, en corrélation avec l'objectif **a**, ne donne pas de résultats interprétables ; par contre, le calcul par **niveau de français au secondaire** indique que les élèves qui se considèrent comme ayant fait partie du groupe **«plutôt faible»** en français à la fin du secondaire sont les plus affirmatifs en ce qui concerne l'importance primordiale de la grammaire.

4.1.1 Objectif **a**/Attitude (F1, F2, F3)

En vue de vérifier les relations avec la variable dépendante **attitude**, le classement en six niveaux a été ramené à trois niveaux (1, 3, 5) regroupant chacun deux places :

1 = 1re et 2e places
3 = 3e et 4e places
5 = 5e et 6e places

Globalement, les répondants qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des cours de français classent l'objectif **a** en 1, et ceci aussi bien pour E1013 que pour E34 :

Tableau 63

Objectif a — Classement 1, 3, 5/E1013, E34

Échantillon	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
E1013	1	645	162,03	33,63	.0126
	3	211	155,36	30,92	
	5	139	156,15	28,71	
E34	1	486	161,71	33,12	.1078
	3	154	157,00	31,38	
	5	106	155,85	28,38	

On aura remarqué que la différence entre les niveaux, qui était significative pour E1013, ne l'est plus pour E34.

Elle est également non significative pour deux facteurs, en E34. C'est ainsi qu'il n'y a pratiquement pas de différence quant à **l'intérêt** vis-à-vis des cours entre les répondants qui classent l'objectif **a** en première ou en dernière place, comme il n'y a pratiquement pas de différence non plus entre ceux qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des **apprentissages** et les autres. Par contre, les répondants qui classent cet objectif en première place sont nettement les plus positifs vis-à-vis de **F2-Langue** et la différence entre les niveaux de classement est pour ce facteur très significative :

Tableau 64

Objectif a — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3

Facteur	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	1	486	70,45	17,30	.4119
	3	154	68,40	16,64	
	5	106	70,42	15,40	
F2	1	486	53,74	10,09	.0002
	3	154	51,06	10,18	
	5	106	49,64	10,27	
F3	1	486	37,51	9,47	.1251
	3	154	37,53	8,47	
	5	106	35,58	7,57	

On aura noté la dispersion peu étendue et homogène des résultats pour F2, et celle, étendue, pour F1. On notera également la dispersion plus étendue pour le niveau 1, en F1 et F3.

Le choix fait par les répondants en privilégiant l'objectif **a** parmi les six objectifs proposés et l'insistance qu'il exprime sont, à première vue, déroutants pour le praticien, la grammaire n'ayant habituellement pas la cote d'amour parmi les matières enseignées dans les cours de français au collégial.

On sait, par ailleurs, que les constatations les plus fréquentes concernant le comportement linguistique écrit des élèves soulignent les écarts vis-à-vis de la grammaire et de l'orthographe, la propriété des termes, la syntaxe, la ponctuation, etc. Au Québec, le rapport EFEC[1] a permis de mettre en lumière certains phénomènes reliés à la pratique de la langue écrite par les cégépiens, comme le niveau de langue parlée familière utilisé pour l'écrit, les omissions, les impropriétés de sens ou les fautes de construction.

On peut penser, devant les résultats obtenus par l'objectif **a**, que la pression conjuguée de l'école, des parents, du monde du travail, des médias, peut, pour sa part, expliquer en partie la prise de position des répondants quant aux objectifs jugés importants. Il ne faudrait pas sous-estimer non plus le souci d'efficacité des adolescents d'aujourd'hui qui tiennent manifestement à ce que leur formation corresponde aux exigences du milieu professionnel ou universitaire vers lequel ils se dirigent.

Il se pourrait aussi qu'on retrouve, dans ces résultats, des caractéristiques de la population secondaire et collégiale, identifiées dans le cadre de la recherche ASOPE[2] et dont fait état Bernier

---

[1] Bibeau G., Doucet L., Poirier J.C., Vermette M., **Enquête sur le Français Écrit dans les Cégeps**, Cégep Maisonneuve, Montréal 1975, p. 140 et suivantes.

[2] Bélanger P.W., G. Rocher, et coll. **Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants** (ASOPE), Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1972-...

(1975) cité par Roberge[1] quand il note que les francophones, et plus particulièrement les jeunes, se font de l'instruction une conception extrêmement instrumentale — on va à l'école pour se préparer à un métier — dont on ne retrouve, selon lui, pas l'équivalent chez les anglophones.

Par contre, nous ne pouvons pas, compte tenu de l'insistance très grande mise par les répondants de notre échantillon sur l'aspect culturel des cours et de l'importance qu'ils accordent à ce genre de cours, comme en témoignent les résultats de l'instrument A en particulier, adhérer entièrement à l'hypothèse de Roberge (loc. cit. p. 47) sur *l'émergence d'une génération de Québécois francophones (...) extraordinairement pragmatique, instrumentale, voire anti-intellectuelle dans son rapport avec l'école et, peut-être, la culture*.

À notre avis, il ne faudrait pas sous-estimer le lien qui existe probablement entre l'attitude positive face à la langue, instrument de culture et d'identification, et le besoin exprimé par l'objectif **a** de parler et d'écrire en respectant les règles de la langue, ces deux dimensions étant d'habitude complémentaires et se renforçant plutôt mutuellement. Dans un contexte pédagogique, elles constituent un facteur de motivation en ce qui concerne les apprentissages linguistiques, pour lesquels elles devraient pouvoir être une stimulation efficace.

4.1.2 Objectif a/Q. 42, 44

L'analyse des relations entre l'objectif **a** et les quesitons 43/44 indique, par ailleurs, que si les insatisfaits de la place de la littérature (question 42) classent l'objectif **a** en **dernier lieu**, les répondants qui réclament plus de place pour les apprentissages de la communication orale et écrite dans les cours communs de français (question 44) le placent, eux, en **premier lieu** :

Tableau 65

Objectif a — E34/Q. 42, 44

Classement	N	Question 42		Question 44	
		Moyennes	P	Moyennes	P
1	486	2,31	.6923	2,58	.1994
3	154	2,26		2,55	
5	103	2,33		2,46	

la différence entre les niveaux de classement n'étant cependant pas significative, ni pour l'une ni pour l'autre des deux questions.

Ce qui ressort très clairement de ces résultats, c'est que ceux qui demandent une plus grande place pour la langue de la communication estiment l'objectif **a** comme le plus important. Les résultats avec F2-Langue démontrent pour leur part qu'un consensus se fait pour l'objectif **a** en ce qui concerne l'acception du concept langue. En effet, quelle que soit cette acception (culturelle ou fonctionnelle), connaître et savoir appliquer correctement les règles grammaticales est jugé par les répondants comme étant l'objectif pour eux le plus important des cours communs de français.

---

[1] Roberge P., **La recherche ASOPE à mi-chemin — Promesses et réalisations**, Gouvernement du Québec, Secteur de la planification, Service de la recherche, août 1979, p. 46.

4.2 Objectif c «Maîtriser les techniques de la communication orale et écrite» — E34/Variables indépendantes

Ce qui caractérise en premier lieu l'objectif **c** «Maîtriser les techniques de la communication orale et écrite», dont les scores sont par ailleurs très proches de ceux de l'objectif **a**, c'est que les répondants de E34 sont plus positifs vis-à-vis de cet objectif que ceux de E12, contrairement à ce qui a lieu pour les cinq autres objectifs. Les élèves des deux derniers cours de français estiment ainsi cet objectif plus important que ceux des premiers cours.

Pour les variables indépendantes, les résultats sont les suivants :

Tableau 66

Objectif c — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	349	2,42	1,29	.2854
Garçons	396	2,32	1,29	

Bien que les garçons donnent à cet objectif un peu plus d'importance que les filles, la différence entre les **sexes** n'est pas significative. Quant à la dispersion, elle est identique pour les deux sexes.

En ce qui concerne les deux **cégeps**, même si les élèves du Vieux Montréal affirment un peu plus fortement l'importance de l'objectif **c**, la différence entre les deux établissements reste elle aussi non significative :

Tableau 67

Objectif c — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	399	2,32	1,27	.2572
T.R.	346	2,43	1,31	

Les résultats par secteur s'établissent, pour leur part, comme suit :

Tableau 68

Objectif c — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	372	2,42	1,37	.2773
Professionnel	373	2,32	1,20	

Là encore, la différence entre les secteurs est non significative, même si le secteur professionnel est encore plus affirmatif que le général en ce qui concerne l'importance de la maîtrise des techniques de la communication orale et écrite.

Quant aux **familles de programmes**, on remarque une grande convergence des scores, ainsi que des écarts-type homogènes, les Techniques biologiques (2,10), les Sciences de la santé (2,29) étant encore les plus affirmatives quant à l'importance de cet objectif, ainsi que les Sciences administratives (2,29), alors que les Sciences pures (2,60), les Arts (2,59) et les Lettres (2,50) montrent moins d'enthousiasme, sans qu'une différence significative n'apparaisse cependant entre les différentes familles :

Tableau 69

Objectif c — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	F	P
Sciences de la santé	27	2,29	1,32	.5530	.8524
Sciences pures	40	2,60	1,42		
Sciences humaines	141	2,36	1,33		
Sciences administratives	62	2,29	1,16		
Arts	64	2,59	1,57		
Lettres	32	2,50	1,54		
Techniques biologiques	30	2,10	1,39		
Techniques physiques	103	2,31	1,29		
Techniques humaines	93	2,39	1,26		
Techniques administratives	99	2,31	1,04		
Techniques artistiques	48	2,37	1,14		

On constate ainsi pour l'objectif **c** une absence systématique de différence significative, quelle que soit la variable indépendante analysée. Pour la variable **profession du père**, il n'est pas possible de faire une interprétation en fonction des différentes catégories sociales, les scores pour l'objectif **c** se répartissant plutôt également entre les différents groupes.

Quant à la variable «niveau de français au secondaire», c'est la catégorie 5 «plutôt faible» qui considère cet objectif comme le plus important.

4.2.1 Objectif **c**/Attitude (F1, F2, F3)

À l'analyse de la relation objectif **c**/attitude, il ressort aussi bien pour E1013 que pour E34 que les répondants qui ont l'attitude la plus positive face aux cours communs de français classent cet objectif en dernière place (5), avec cependant cette différence notable pour E34 que l'attitude de ceux qui le placent en premier ou en dernier lieu est sensiblement la même :

Tableau 70

Objectif c — Classement 1, 3, 5/E1013, E34

Échantillon	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
E1013	1	558	161,55	31,93	.0595
	3	357	156,52	33,81	
	5	75	162,20	30,54	
E34	1	424	162,08	31,44	.0454
	3	266	155,96	33,59	
	5	52	162,11	30,03	

Comme l'indiquent ces résultats, les élèves qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des cours, arrivés à leur avant-dernier ou dernier cours de français, plus conscients peut-être de ce qu'il leur reste à apprendre dans ce domaine, sont les plus affirmatifs quant à l'importance de la maîtrise des techniques de la communication orale et écrite. La différence entre les catégories de classement n'est significative ni pour E1013, ni pour E34.

Comme pour l'objectif **a**, les répondants les plus positifs face à F2-Langue classent l'objectif **c** en première place, alors que ceux qui sont les plus positifs vis-à-vis de F1-Intérêt le classent en dernier ; les plus positifs face à F3-Apprentissages le classent en premier lieu, encore que 52 de ces répondants le classent quant à eux en dernier lieu. Quant aux différences, elles ne sont pas significatives, quel que soit le facteur :

Tableau 71

Objectif c — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3

Facteur	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	1	424	70,91	16,54	.1177
	3	266	68,32	17,74	
	5	52	71,55	15,32	
F2	1	424	53,32	9,94	.0754
	3	266	51,50	10,70	
	5	52	52,88	10,13	
F3	1	424	37,84	9,11	.0488
	3	266	36,12	9,08	
	5	52	37,67	7,94	

Ici, comme pour l'objectif **a**, la dispersion pour F2 est très homogène.

4.2.2 Objectif **c**/Q. 42, 44

Et, comme pour l'objectif **a**, les répondants E34 les plus insatisfaits de la place de la littérature (Q. 42) classent l'objectif **c** «Maîtriser les techniques de la communication orale et écrite» en dernier lieu, alors que ceux qui réclament plus de place pour la communication orale et écrite (Q. 44) le placent, comme c'était logique, en premier lieu :

Tableau 72

Objectif c — E34/Q. 42, 44

Classement	N	Question 42		Question 44	
		Moyennes	P	Moyennes	P
1	422	2,31	.3420	2,58	.4018
3	265	2,27		2,53	
5	52	2,42		2,48	

Comme pour l'objectif **a**, ces résultats indiquent le même consensus des répondants : quelle que soit l'acception qu'on donne au concept «langue», on estime l'objectif **c** très important.

Avec l'objectif **e** qui présente, comme on va le voir, des scores sensiblement identiques à ceux des objectifs **a** et **c**, on se trouve en présence d'un bloc d'objectifs linguistiques auxquels les répondants attribuent de toute évidence une place prioritaire dans les cours communs de français.

4.3 Objectif e «Maîtriser l'orthographe courante» — E34/Variables indépendantes

Troisième par ordre d'importance, l'objectif **e** «Maîtriser l'orthographe courante», complète le bloc des objectifs linguistiques plutôt fonctionnels privilégiés par les répondants, dans la mesure où il vise lui aussi des comportements linguistiques précis, par opposition aux connaissances socio-linguistiques, littéraires et de formation générale proposées par les trois autres objectifs contenus dans la question 45.

En ce qui concerne les variables indépendantes, les résultats de l'objectif **e** sont les suivants :

Tableau 73

Objectif e — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	348	2,31	1,51	.1438
Garçons	398	2,47	1,45	

Comme c'était le cas pour la grammaire, les filles, plus encore que les garçons, estiment que maîtriser l'orthographe est important, alors que les garçons, on s'en souvient, insistaient plus que les filles sur les techniques de la communication orale et écrite. La différence entre les deux sexes n'est cependant pas significative et cela pour aucun des trois objectifs. Bien qu'il soit hasardeux de tenter une interprétation de cette prise de position différente pour les deux sexes, on peut penser que les filles attachent plus d'importance à la norme linguistique et à la correction du code parlé et écrit, alors que les garçons semblent privilégier davantage les techniques de la communication proprement dites.

Quant aux deux **cégeps**, bien que le Vieux Montréal estime l'objectif **e** encore plus important que Trois-Rivières, la différence entre les deux établissements n'est cependant pas significative et la dispersion des réponses est identique pour les deux groupes de répondants :

Tableau 74

Objectif e — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	399	2,36	1,49	.4934
T.R.	347	2,43	1,46	

Quant à l'opinion des deux **secteurs** en ce qui concerne cet objectif, elle se départage comme suit :

Tableau 75

Objectif e — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	374	2,50	1,51	.0476
Professionnel	372	2,29	1,44	

Pour ce troisième objectif linguistique aussi, le professionnel est plus affirmatif encore que le secteur général, même si la différence entre les deux secteurs est peu significative.

Par **familles de programmes**, si on constate une forte homogénéité des scores, on remarque également que pour l'objectif **e**, comme pour les objectifs **c** et **a**, ce sont les Techniques biologiques qui accordent le plus d'importance à cette classe d'objectifs. Si on se souvient toutefois que ce sont les filles qui accordent le plus d'importance aux objectifs **a** et **e** et les Techniques biologiques n'étant, dans notre échantillon, pratiquement composées que de filles (31 filles/2 garçons), on comprend mieux la position prise par cette famille de programmes :

Tableau 76

Objectif e — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	27	2,25	1,58	.3007
Sciences pures	40	2,62	1,53	
Sciences humaines	141	2,46	1,48	
Sciences administratives	64	2,28	1,10	
Arts	64	2,68	1,70	
Lettres	32	2,81	1,73	
Techniques biologiques	30	1,90	1,34	
Techniques physiques	103	2,37	1,48	
Techniques humaines	92	2,21	1,41	
Techniques administratives	99	2,37	1,47	
Techniques artistiques	48	2,31	1,46	

Et si les Lettres accordent le moins d'importance à la maîtrise de l'orthographe courante, c'est également cette famille qui a la dispersion des réponses la plus étendue.

On ne note cependant aucune différence significative entre les différentes familles de programmes.

De leur côté, ni les résultats de la variable **socio-économique**, ni ceux du **niveau de français au secondaire** ne sont interprétables, les scores n'étant pas assez différenciés.

4.3.1 Objectif **e** — Attitude (F1, F2, F3)

L'analyse des relations entre les résultats de l'objectif **e** et la variable dépendante **attitude**, pour E1013 et E34, montre plus clairement encore ce qui était déjà ressorti pour l'objectif **a** : c'est qu'à l'inverse de l'échantillon global où les plus positifs vis-à-vis des cours classent l'objectif **e** en dernière place, les élèves les plus positifs des 3e et 4e cours de français estiment au contraire qu'il est très important, faisant ainsi de l'objectif **e** le troisième en importance sur les six objectifs généraux proposés :

Tableau 77

Objectif e — Classement 1, 3, 5/E1013, E34

Échantillon	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
E1013	1	634	160,09	33,19	.3886
	3	243	157,63	30,95	
	5	115	162,46	30,32	
E34	1	465	160,15	32,80	.9463
	3	196	159,26	31,72	
	5	82	159,62	30,51	

Dans les deux échantillons, les différences entre les niveaux ne sont pas significatives.

Comme pour les deux objectifs précédents, les élèves les plus positifs face à la langue classent aussi l'objectif **e** en première place, alors que les plus positifs quant à l'intérêt des cours lui attribuent la dernière place. Quant aux répondants qui ont l'attitude la plus favorable vis-à-vis des apprentissages, ils classent, avec une infime différence dans l'attitude, cet objectif en premier et en dernier lieu :

Tableau 76

Objectif e — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3

Facteur	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	1	465	69,74	17,63	.8619
	3	196	70,35	15,83	
	5	82	70,60	15,51	
F2	1	465	53,05	9,93	.3004
	3	196	52,04	10,81	
	5	82	51,50	10,80	
F3	1	465	37,35	9,06	.7806
	3	196	36,86	9,24	
	5	82	37,51	8,54	

Ce qui frappe, c'est l'ambivalence des résultats pour F3 en ce qui concerne les trois objectifs fonctionnels, qu'on retrouve dans une certaine mesure aussi pour F1. Il est en effet symptomatique, à notre avis, que les élèves n'aient pas, au moment de choisir les objectifs qui leur paraissaient les plus importants, référé au moins à un des trois autres objectifs, plus culturels ou carrément littéraires.

On peut aussi se poser des questions relativement à la constellation «apprentissages» telle qu'elle a été décrite par les élèves du prélèvement initial. En effet, dans la mesure où ceux-ci ont ignoré totalement, dans leurs énoncés, des domaines entiers d'apprentissages en français (voir textes des élèves de 1976, en Appendice A1) un examen des contenus, des matériaux et des situations d'apprentissage de ces cours apporterait probablement des éléments nouveaux à la réflexion pédagogique et didactique de l'enseignement de la langue maternelle au niveau collégial.

4.3.2 Objectif e/Q. 42, 44

Par ailleurs, et comme pour les objectifs a et c, les insatisfaits quant à la place de la littérature mettent l'objectif e en dernier lieu, contrairement à ceux qui réclament plus de place pour la communication orale et écrite et qui attribuent à la maîtrise de l'orthographe courante la première place.

Ici encore, plus on a une attitude positive face à la langue, qu'elle soit perçue comme une valeur culturelle ou fonctionnelle, plus important on estime l'objectif de l'orthographe :

Tableau 79

Objectif e — E34/Q. 42, 44

Classement	N	Question 42		Question 44	
		Moyennes	P	Moyennes	P
1	466	2,30	.8245	2,58	.1791
3	196	2,30		2,53	
5	80	2,35		2,46	

Il faut souligner, en outre, que pour les trois premiers objectifs, il n'existe pas de différence significative entre les scores, quelles que soient les variables indépendantes ou dépendantes en jeu.

Synthèse d'étape

Avec les objectifs **a**, **c** et **e**, les élèves ont jugé prioritaires un bloc d'objectifs linguistiques fonctionnels, complémentaires les uns aux autres. L'analyse des trois derniers objectifs montrera si une telle cohésion se dégage des résultats de ces objectifs de visée différente.

Ce qu'on peut d'ores et déjà affirmer à ce stade des analyses c'est que les élèves, tout en manifestant une attitude générale positive vis-à-vis des cours communs de français qu'ils décrivent comme étant essentiellement des cours de littérature et d'identification culturelle, revendiquent cependant avec un consensus impressionnant des apprentissages linguistiques plutôt fonctionnels, constitués par la maîtrise des techniques de la communication orale et écrite, de l'orthographe courante, ainsi que la connaissance et l'utilisation correcte des règles grammaticales. La cohérence identifiée plus haut entre leurs revendications, exprimées par les questions 43/44 et le choix prioritaire des objectifs **a**, **c** et **e** démontre qu'ils attribuent aux contenus linguistiques fonctionnels des cours une importance très grande.

Ce qu'on peut retenir également de ces analyses, c'est que plus les répondants sont favorables à la littérature, moins ils s'intéressent aux objectifs linguistiques fonctionnels. Par contre, plus ils sont positifs vis-à-vis de la langue, plus ils privilégient ces objectifs. Dans cette mesure, les résultats obtenus par les trois objectifs fonctionnels soulignent l'importance du facteur **langue** dans l'univers de l'attitude vis-à-vis des cours, quelle que soit l'acception, culturelle ou fonctionnelle, donnée à ce concept.

4.4 Objectif f «Connaître les liens entre les problèmes de la langue et le contexte social» — E34/Variables indépendantes

Avec l'objectif **f** «Connaître les liens entre les problèmes de la langue et le contexte social», que les élèves ont placé en quatrième place par ordre d'importance, nous abordons un objectif d'apprentissage où la langue est concernée, mais sous l'angle socio- et psycho-linguistique. Les connaissances visées par cet objectif relèvent donc plus de la description de la langue dans un contexte donné et de ses facteurs d'influence, que des techniques et des règles de la communication formelle. Elles se rapprochent, ce faisant, davantage d'une analyse de la langue en tant qu'élément culturel important, plutôt que d'un apprentissage proprement fonctionnel du code oral et écrit.

Les résultats des calculs faits à partir des variables indépendantes démontrent que les filles, comme c'était le cas pour l'objectif **a** et l'objectif **e**, jugent cet apprentissage plus important que ne le font les garçons, la différence entre les deux **sexes** étant, cette fois-ci encore, à peine significative :

Tableau 80

Objectif f — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	350	3,88	1,53	.0500
Garçons	398	4,11	1,54	

Pour les deux **cégeps**, même prise de position que pour les trois autres objectifs : si le Vieux Montréal insiste davantage sur l'importance de l'objectif **f**, il n'y a cependant pas de différence significative entre les deux établissements :

Tableau 81

Objectif f — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	400	3,91	1,62	.0820
T.R.	348	4,11	1,44	

Quant aux **secteurs**, leur opinion en ce qui concerne l'objectif **f** s'établit comme suit :

Tableau 82

Objectif f — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	375	3,88	1,61	.0277
Professionnel	373	4,13	1,46	

Comme on le voit, le secteur général insiste davantage sur cet objectif que le secteur professionnel, la différence entre les deux n'étant cependant que faiblement significative. La dispersion des réponses est, pour sa part, la moins étendue pour le secteur professionnel, indiquant ainsi une prise de position plus homogène.

Les résultats par **familles de programmes** montrent plus clairement comment les différentes familles valorisent cet objectif :

Tableau 83

Objectif f — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	28	3,75	1,53	.0561
Sciences pures	40	4,40	1,49	
Sciences humaines	141	3,84	1,58	
Sciences administratives	64	4,07	1,47	
Arts	64	3,56	1,82	
Lettres	32	3,68	1,67	
Techniques biologiques	30	3,83	1,59	
Techniques physiques	103	4,25	1,52	
Techniques humaines	93	4.01	1,41	
Techniques administratives	99	4,28	1,34	
Techniques artistiques	48	3,97	1,61	

C'est Sciences pures, une famille de programmes du général, qui accorde le moins d'importance à cet objectif plutôt culturel, suivie de Techniques administratives et de Sciences administratives. On se souviendra, à ce propos, qu'en termes de moyennes générales, l'attitude de Sciences pures est la moins positive vis-à-vis des cours, après celle de Techniques physiques, et que là aussi, cette famille est immédiatement suivie de Techniques administrives et de Sciences administratives. La différence entre les familles n'est cependant pas significative.

Quant au **niveau de français au secondaire**, ce sont les répondants qui se classaient parmi les moyens et très moyens qui accordent le moins d'importance à l'objectif **f**, alors que la variable socio-économique **profession du père** installe un clivage entre les trois premières catégories sociales et les autres, les enfants de ces derniers estimant l'objectif **f** moins important que ceux des classes sociales supérieures. Il serait cependant, dans l'état de nos données, peu indiqué de tenter une interprétation de cette prise de position qui pourrait cependant constituer un sujet d'investigation intéressant pour une autre recherche :

Tableau 84

Objectif f — E34/Profession du père

Catégories	N	Moyenne	Écart-type
1	137	3,91	1,62
2	142	3,98	1,61
3	19	3,89	1,55
4	320	4,03	1,48
5	59	4,15	1,42
6	32	4,09	1,78
7	25	4,24	1,47
9	6	2,50	1,51

Le score de la catégorie 9 (chômeurs, assistés sociaux) ne peut, vu le petit nombre de répondants, être retenu pour interprétation. Tout ce qu'on peut dire, c'est que pour ces six personnes, l'objectif **f** est très important. Est-ce la référence au contexte social en relation avec le problème de la langue ou encore des expériences personnelles reliées à ce problème qui entraîne cette prise de position nettement différente des autres catégories sociales? Pour notre part, nous nous contenterons de souligner ce score élevé.

4.4.1 Objectif f/Attitude (F1, F2, F3)

L'objectif **f** étant, à cause de ses visées, un objectif plus culturel que fonctionnel, quoique relié à la langue par son objet, cela explique à notre avis que, aussi bien pour E1013 que pour E34, les répondants qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des cours communs de français, cours perçus par les élèves comme étant des cours avant tout culturels et d'identification, ont aussi à cœur cet objectif et le placent en premier lieu :

Tableau 85

Objectif f — Classement 1, 3, 5/E1013, E34

Échantillon	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
E1013	1	209	164,13	30,86	.0546
	3	334	160,00	32,47	
	5	451	157,58	33,20	
E34	1	153	161,94	31,07	.3495
	3	257	161,06	31,77	
	5	335	158,01	33,00	

La différence entre les niveaux n'est significative ni en E1013 ni encore moins en E34 où l'on note que les répondants qui classent l'objectif **f** en première et en troisième places ont pratiquement la même attitude positive vis-à-vis des cours.

L'objectif **f** est le premier des six objectifs que les élèves les plus positifs vis-à-vis de F1-Intérêt placent en premier lieu, contrairement à ce qu'ils faisaient pour les trois objectifs linguistiques

fonctionnels auxquels ils accordaient systématiquement la dernière place. À l'inverse, ceux des élèves qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis de F2-Langue, et qui ont été les plus affirmatifs quant à l'importance des trois objectifs linguistiques fonctionnels, classent l'objectif **f** en troisième place. Quant aux répondants les plus positifs de F3-Apprentissages, ils le classent en première et troisième place :

Tableau 86

Objectif f — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3

Facteur	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	1	153	71,94	15,30	.2136
	3	257	70,11	17,30	
	5	335	69,04	17,23	
F2	1	153	52,44	10,27	.2822
	3	257	53,43	9,61	
	5	335	52,09	10,72	
F3	1	153	37,56	8,96	.6081
	3	257	37,50	9,16	
	5	335	36,86	8,98	

La différence est non significative pour les trois facteurs.

4.4.2 Objectif **f**/Q. 42, 44

Pour sa part, le degré d'insatisfaction quant à la place de la littérature n'a apparemment pas d'incidence sur l'importance que les élèves accordent ou non à cet objectif, puisqu'à scores d'insatisfaction identiques, ils le classent en premier, deuxième et troisième lieu :

Tableau 87

Objectif f — E34/Q. 42, 44

Classement	N	Question 42		Question 44	
		Moyennes	P	Moyennes	P
1	153	2,30	.9688	2,57	.5199
3	253	2,31		2,52	
5	336	2,30		2,58	

Par contre, ceux qui sont insatisfaits de la place de la langue, même si, comme pour la question 42, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux, classent cet objectif en dernier lieu. Il n'y a cependant qu'une infime différence entre les scores des plus insatisfaits et ceux des moins insatisfaits.

4.5 Objectif b «Connaître la littérature dans ses principales manifestations» — E34/Variables indépendantes

Le fait que les répondants considèrent l'objectif **b** «Connaître la littérature dans ses principales manifestations» comme l'avant-dernier, en termes d'importance, des six objectifs généraux qui leur ont été soumis, est très surprenant à première vue quand on sait que la majorité des élèves manifeste une attitude très positive vis-à-vis des cours, identifiés par eux comme étant des cours de littérature, en même temps que des cours de culture et d'identification ethnique.

Comment expliquer, en effet, cette contradiction entre l'attitude positive manifestée face à un objet et une prise de position, sinon négative, du moins tiède en ce qui concerne l'élément constitutif de cet objet, la littérature? On se rappellera aussi que les élèves sont généralement satisfaits de la place réservée dans les cours de français au cégep à la littérature, et que même, pour certaines familles de programmes (Tableau 44, p. 103), ils en réclament davantage.

Pour leur part, les corrélations entre les résultats de l'objectif **b** et les variables indépendantes, reproduisent, pour la variable **sexe**, les mêmes différences que pour les objectifs précédents :

Tableau 88

Objectif b — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	350	3,90	1,41	.0136
Garçons	398	4,15	1,35	

les filles affirmant là encore, plus que les garçons, l'importance de cet objectif, avec cette différence que pour la première fois et pour cet objectif **littéraire**, la différence est significative entre les deux **sexes**.

Elle est également très significative entre les deux **cégeps**, le Vieux Montréal estimant cet objectif plus important que ne le fait Trois-Rivières :

Tableau 89

Objectif b — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	400	3,87	1,39	.0008
T.R.	348	4,21	1,36	

On se souvient qu'au Vieux Montréal on retrouvait le plus d'insatisfaits quant à la place de la littérature dans les cours de français, les élèves de Trois-Rivières étant pour leur part plus nombreux à être satisfaits de cette place.

Les élèves en Lettres étant, comme on s'en serait douté, parmi les plus affirmatifs en ce qui concerne cet objectif spécifiquement littéraire, et cette famille de programmes étant pratiquement localisée dans notre échantillon au cégep du Vieux Montréal, on comprend mieux la différence identifiée entre les deux établissements.

Les résultats par **secteur** sont les suivants :

Tableau 90

Objectif b — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	375	3,96	1,38	.1465
Professionnel	373	4,10	1,41	

Comme on le voit, le secteur professionnel est plus réticent que le général vis-à-vis de la littérature, même si entre les deux secteurs la différence n'est pas significative.

Pour les **familles de programmes**, les calculs montrent que le groupe le moins motivé pour la littérature est Sciences administratives, qui rejoint ainsi l'opinion du secteur professionnel — exception faite de Techniques biologiques — ce secteur estimant que l'objectif **b** et les connaissances littéraires qu'il vise ne sont pas bien importants. Le fait que les Techniques biologiques affirment le plus l'importance de cet objectif s'explique, une fois de plus, par la composition essentiellement féminine de cette famille du secteur professionnel, dont le score dépasse même celui de Lettres (3,06/3,68) :

Tableau 91

Objectif b — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	28	3,71	1,21	.0001
Sciences pures	40	3,92	1,32	
Sciences humaines	141	3,90	1,32	
Sciences administratives	64	4,71	1,14	
Arts	64	3,53	1,45	
Lettres	32	3,68	1,33	
Techniques biologiques	30	3,06	1,36	
Techniques physiques	103	4,13	1,38	
Techniques humaines	93	4,13	1,33	
Techniques administratives	99	4,37	1,42	
Techniques artistiques	48	4,10	1,38	

Seule parmi les familles de programmes du secteur professionnel à privilégier l'objectif littéraire **b**, la famille des Techniques biologiques se démarque très nettement du reste du secteur professionnel. On se souvient, en effet, que Techniques biologiques, avec une attitude très positive vis-à-vis des cours de français, se place tout de suite après Lettres (185,12) et Sciences humaines (171,52), deux familles du secteur général, avec une moyenne générale de 170,06 et l'écart-type le moins étendu des onze familles.

Le fait, par ailleurs, que 22 sur 33 des répondants en Techniques biologiques appartiennent au collège du Vieux Montréal, explique dans une certaine mesure, avec la composition essentiellement féminine du groupe, la prise de position de cet établissement en ce qui concerne l'objectif **b**.

Quant au reste du secteur professionnel, il est unanimement réticent en ce qui concerne l'importance de l'objectif **b**, rejoint en cela par Sciences administratives (général), la famille la moins motivée par la littérature.

La différence entre les familles de programmes est, en outre, hautement significative, soulignant ainsi l'influence de cette variable indépendante et, par elle, l'influence de la représentation sociales des élèves sur la priorité que ceux-ci accordent aux apprentissages qui leur sont proposés.

Pour l'objectif littéraire **b**, les résultats de la variable socio-économique et du niveau de compétence en français à la fin du secondaire ne sont, pour leur part, pas interprétables.

4.5.1 Objectif **b**/Attitude (F1, F2, F3)

Un élément qui frappe dans l'analyse des relations entre l'objectif **b** et l'attitude, c'est le pourcentage très bas des élèves positifs vis-à-vis des cours, qui estiment que cet objectif littéraire est très important. En fait, ce pourcentage se révélera être le plus bas en ce qui concerne le groupe d'objectifs plutôt culturels que constituent les objectifs **f**, **b** et **d**.

C'est ainsi que pour E34, 13,4% seulement des répondants considèrent cet objectif comme très important, contre 49,5% qui le classent en troisième ou quatrième lieu, et 37,1% qui le classent en dernier lieu :

Tableau 92

Objectif b — Classement 1, 3, 5/E1013, E34

Échantillon	Classement	N	%	Moyenne	Écart-type	P
E1013	1	141	14,1	173,78	27,54	.0001
	3	482	48,4	162,36	31,11	
	5	371	37,5	151,07	33,72	
E34	1	100	13,4	174,65	27,48	.0001
	3	369	49,5	161,08	31,20	
	5	276	37,1	152,90	33,17	

On retrouve ici la différence significative déjà soulignée pour les variables indépendantes. C'est le premier des six objectifs à provoquer cette différence entre les groupes. Dans E1013 aussi bien que dans E34, la différence entre les niveaux de classement est hautement significative, la dispersion

des réponses étant la moins étendue pour les répondants les plus positifs. On est donc, dans les deux échantillons, en présence d'un groupe littéraire minoritaire et homogène, se distinguant, par son attitude, très nettement des autres groupes. Les moyennes très élevées de ce groupe, comparées à la moyenne générale de E34 par exemple (159,87), montrent également que plus on privilégie les apprentissages littéraires, plus on est positif vis-à-vis des cours communs de français au cégep.

Ceci démontre que, même si 41,8% des répondants se disent insatisfaits de la place actuellement occupée par la littérature (voir p. 101) et même si les élèves ont une attitude positive vis-à-vis des cours qu'ils perçoivent comme des cours de littérature, ce n'est qu'à 13,4% qu'ils estiment que l'objectif **b** «Connaître la littérature dans ses principales manifestations» est l'objectif le plus important pour eux.

Ce noyau littéraire et sa position face à l'objectif **b** reste d'ailleurs stable pour les trois facteurs :

Tableau 93

Objectif b — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3

Facteur	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	1	100	78,09	13,39	.0001
	3	369	70,76	16,20	
	5	276	66,07	17,83	
F2	1	100	54,70	10,25	.0132
	3	369	53,00	10,15	
	5	276	51,38	10,28	
F3	1	100	41,86	8,43	.0001
	3	369	37,31	8,71	
	5	276	35,43	9,10	

On remarque que l'écart entre les scores de classement 1 et 5 est très net pour F1 et F3, ce qui entraîne des différences plus significatives que pour F2. C'est donc surtout en termes d'intérêt et pour les apprentissages que l'objectif **b** est privilégié, les plus favorables vis-à-vis de F2-Langue se différenciant moins des deux autres groupes de classement. La dispersion des réponses est la plus homogène pour F2, alors que pour F1 et F3, ce sont les répondants qui classent l'objectif **b** en premier lieu, donc les plus positifs vis-à-vis des cours, qui ont la dispersion la plus resserrée, signe d'un groupe d'attitude homogène.

4.5.2 Objectif **b**/Q. 42, 44

Ce sont, bien sûr, ceux qui réclament plus de littérature qui estiment que connaître la littérature dans ses principales manifestations est un objectif important, alors que les répondants qui demandent plus de communication orale et écrite assignent à l'objectif **b** le troisième ou le cinquième rang :

Tableau 94

Objectif b — E34/Q. 42, 44

Classement	N	Question 42		Question 44	
		Moyennes	P	Moyennes	P
1	101	2,40	.0012	2,43	.0551
3	369	2,36		2,59	
5	274	2,19		2,56	

Mais si la différence est significative entre les trois niveaux pour la question 42 (littérature), elle ne l'est pas pour la question 44 (langue).

Se pourrait-il que cette faible importance accordée à l'objectif **b** par la majorité des élèves (645 sur 745, dans E34) indique une dévalorisation d'un des éléments majeurs des cours communs de français, la littérature, par ceux-là mêmes qui, satisfaits de la place occupée par elle, manifestent en outre une attitude nettement positive vis-à-vis de cette discipline? En d'autres termes, les résultats de l'objectif **b** peuvent-ils remettre en question l'attitude favorable vis-à-vis des cours mesurée par l'instrument A?

Synthèse d'étape

Si les résultats de l'objectif **b** «Connaître la littérature dans ses principales manifestations» semblent effectivement démontrer, à première vue, que les répondants manifestent en grande majorité relativement peu d'enthousiasme pour la littérature, un retour rapide sur les données analysées jusqu'ici et plus particulièrement les résultats de la question 44 (Chapitre V, p. 109 et suivantes, p. 116 et suivantes) montrent ce qu'une interprétation précipitée des résultats de l'objectif **b** aurait d'arbitraire. Ceci tout d'abord dans la mesure où une telle interprétation ne tiendrait pas compte de l'attitude généralement très positive manifestée par les répondants vis-à-vis des cours communs de français (instrument A) qu'eux-mêmes décrivent pourtant comme étant surtout des cours de littérature et d'identification ethno-culturelle.

D'autre part, la question 44 avait apporté la preuve qu'une attitude positive vis-à-vis d'un objet (cours de littérature) n'implique pas pour autant que cet objet soit considéré par les répondants comme étant le plus important pour eux. On se souvient en effet que les résultats de la question 44 indiquent une revendication quasi unanime et très forte pour que plus de place soit accordée aux techniques de la communication orale et écrite dans le cadre des cours communs de français. Dans ces conditions, il est logique que les répondants considèrent comme plus importants que l'objectif **b**, les objectifs linguistiques fonctionnels **a**, **c** et **e**, reliés à ce domaine précis de l'enseignement du français.

Dans ces conditions, le choix des objectifs linguistiques fonctionnels effectué par les élèves, de préférence aux objectifs plus spécifiquement culturels et plus particulièrement, la place accordée à l'objectif littéraire **b**, ne remettent d'aucune façon en question l'attitude positive manifestée vis-à-vis des cours de français, mais indiquent très clairement une hiérarchisation des priorités d'apprentissages faite par les élèves concernant ces cours.

Par ailleurs, comme le soulignent les corrélations entre F2 et les trois objectifs linguistiques **a**, **c** et **e**, les élèves qui manifestent l'attitude la plus positive vis-à-vis du **facteur langue** affirment

aussi la priorité de ces trois objectifs fonctionnels. Cette convergence entre l'attitude mesurée par l'instrument A, et plus particulièrement la constellation F2-Langue de cette attitude, et les résultats de l'instrument B est manifeste à travers toutes les données analysées jusqu'ici, et démontre de la part des répondants une perception à la fois claire et homogène de la situation dans les cours de français et une remarquable cohérence entre cette perception et les besoins qui en découlent.

À notre avis, ces résultats indiquent en premier lieu le souci d'efficacité des cégépiens que nous avons déjà eu l'occasion de souligner, souci qui nous semble être une des caractéristiques de la population interrogée, et qui amène les élèves à revendiquer la première place pour des contenus de cours fonctionnels et plus immédiatement pratiques dont ils ont eu l'occasion de mesurer la nécessité et l'urgence, dans le cadre même de leur scolarité cégépienne.

Elle indique également et d'autre part, l'importance du facteur «langue» F2 et son incidence très forte sur l'attitude face aux cours et sur les objectifs jugés prioritaires par les élèves dans le cadre de ces cours. Dans cette mesure, les résultats de l'objectif **b** non seulement ne remettent pas en question l'attitude mesurée vis-à-vis des cours communs de français, mais contribuent à cerner de plus en plus précisément **l'univers** réel de cette attitude et l'influence exercée en particulier par la constellation **langue** sur les attentes des élèves vis-à-vis des cours.

À notre avis, ces résultats révèlent ce qui pourrait être la **composante conative** de l'attitude des élèves, dans la mesure où, incorporant les deux autres composantes (cognitive et affective) elle indique l'intention d'agir et le domaine visé par elle.

À ce stade-ci des analyses, et de façon succinte, on peut dire que :

— plus, en 1979, on a une attitude positive vis-à-vis des cours communs de français au cégep, plus on accorde d'importance à la littérature ;

— les élèves les plus positifs vis-à-vis des cours de français et qui estiment que l'objectif **b** «Connaître la littérature dans ses principales manifestations» est très important, constituent une minorité (13,4%) très homogène, dans E34 ;

— on peut avoir une attitude générale positive vis-à-vis des cours de littérature et ne pas accorder à la littérature la priorité parmi un choix d'objectifs proposés, comme c'est le cas pour notre échantillon cégépien ;

— le secteur professionnel, exception faite de Techniques biologiques, considère l'objectif littéraire comme moins important encore que le secteur général où cependant la famille des Sciences administratives est celle qui accorde le moins d'importance à l'objectif **b** parmi les onze familles des deux secteurs ;

— les résultats de l'objectif **b** soulignent, dans cette mesure, le peu de convergence que la quasi totalité des familles de programmes du secteur professionnel perçoivent entre les cours communs de français et leurs priorités d'apprentissages, mettant ainsi en lumière l'incidence particulière de la variable familles de programmes et de la représentation sociale qui s'y rattache, sur le choix fait par ces familles en termes d'objectifs prioritaires et, finalement, sur la motivation même éprouvée face à ces cours.

4.6 Objectif d «Analyser et discuter des problèmes humains d'ordre général dans le cadre des cours de français» — E34/Variables indépendantes

L'objectif **d** «Analyser et discuter des problèmes humains d'ordre général dans le cadre des cours de français», le troisième et dernier du deuxième groupe d'objectifs que nous avons appelé objectifs culturels par opposition aux trois premiers objectifs qui constituent une catégorie d'objectifs fonctionnels, est considéré par les répondants comme le moins important des six objectifs généraux qui leur ont été soumis. Ce qui ne veut pas dire, quant à nous, que les élèves ne s'intéressent pas à cet aspect de la connaissance abordée par les cours, mais qu'ils estiment que les cinq autres objectifs sont plus importants que celui-ci, dans les circonstances.

Les résultats par variables indépendantes montrent une légère préférence des **garçons** pour cet objectif :

Tableau 95

Objectif d — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	347	4,28	1,69	.2554
Garçons	396	4,14	1,63	

Cette préférence est partagée par les répondants du Vieux Montréal, sans que les différences entre les groupes ne soient cependant significatives :

Tableau 96

Objectif d — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	398	4,12	1,72	.1002
T.R.	345	4,32	1,58	

Les **secteurs**, pour leur part, privilégient cet objectif comme suit :

Tableau 97

Objectif d — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	373	4,14	1,72	.1211
Professionnel	370	4,28	1,59	

Même si le secteur général est un peu plus favorable à cet objectif, la différence entre les deux secteurs n'est pas significative.

Quant aux **familles de programmes**, ce sont Arts, Lettres (général) et Techniques biologiques (professionnel), qui sont le moins défavorables à ce genre d'objectif, alors que toutes les autres familles, Sciences et Techniques administratives en tête, le considèrent comme le moins important de tous, avec une différence nettement significative :

Tableau 98

Objectif d — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	27	4,22	1,67	.0070
Sciences pures	39	4,23	1,59	
Sciences humaines	141	4,26	1,65	
Sciences administratives	64	4,56	1,45	
Arts	64	3,48	1,99	
Lettres	32	3,84	1,85	
Techniques biologiques	29	3,93	1,81	
Techniques physiques	103	4,11	1,68	
Techniques humaines	93	4,46	1,58	
Techniques administratives	97	4,52	1,37	
Techniques artistiques	48	4,04	1,67	

On notera ici également que la dispersion des réponses des familles les moins favorables à l'objectif **d** est aussi la moins étendue, ce qui indique l'homogénéité des groupes en ce qui concerne cette prise de position.

Si pour sa part, la variable **niveau de français au secondaire** ne comporte pas des résultats qui se prêtent à une interprétation, il est frappant, par contre, de constater la valorisation de l'objectif **d** par les catégories sociales 5 (Producteurs agricoles et services), 6 (Décédé, inconnu), 7 (Rentiers, retraités, invalides) et 9 (Assistés sociaux, chômeurs) pour la variable **profession du père** sans que les différences entre les catégories soient pour autant nettes cependant :

Tableau 99

Objectif d — E34/Profession du père

Catégories	N	Moyenne	Écart-type
1	137	4,12	1,64
2	140	4,22	1,61
3	19	4,52	1,57
4	318	4,38	1,62
5	58	3,84	1,79
6	32	3,93	1,77
7	25	3,76	1,85
9	6	3,00	2,00

Il se pourrait que pour l'objectif **d**, comme ce fut le cas pour l'objectif **f**, les catégories socialement moins valorisées soient plus sensibles que les autres à ce genre d'objectif, leur contexte familial et social les portant davantage à la réflexion en ce qui concerne les problèmes humains. C'est en tous cas le seul objectif pour lequel un clivage aussi net se fait entre les catégories, les élèves dont les pères sont chômeurs ou assistés sociaux étant les plus intéressés à cet objectif.

4.6.1 Objectif **d**/Attitude (F1, F2, F3)

Les calculs de corrélation objectif **d**/Attitude indiquent, pour leur part, et dans E34 le plus nettement, que plus les répondants sont positifs vis-à-vis des cours, plus ils classent l'objectif **d** «Analyser et discuter des problèmes humains d'ordre général dans le cadre des cours de français» en dernier lieu :

Tableau 100

Objectif d — Classement 1, 3, 5/E1013, E34

Échantillon	Classement	N	%	Moyenne	Écart-type	P
E1013	1	211	22,2	158,47	34,19	.1490
	3	278	27,8	157,23	30,76	
	5	499	50,0	161,70	32,64	
E34	1	146	19,7	156,45	33,90	.0846
	3	203	27,5	157,72	30,27	
	5	391	52,8	162,38	32,38	

En E34, le score des répondants ayant l'attitude la plus favorable vis-à-vis des cours et qui classent l'objectif **d** en dernière place est encore plus élevé qu'en E1013 ; de son côté, le pourcentage des répondants par niveaux subit lui aussi un glissement, le nombre de ceux qui le classent en troisième lieu augmentant au détriment de la première place. Les différences entre les niveaux, pour les deux échantillons, ne sont pas significatives.

Ce classement en dernière place va se poursuivre pour les trois facteurs, sans différence significative entre les niveaux F1 et F3. Pour F2 seul, la différence entre les niveaux ne sera pas due au hasard :

Tableau 101

Objectif d — E34, classement 1, 3, 5/F1, F2, F3

Facteur	Classement	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	1	146	68,95	17,13	.0921
	3	203	68,40	16,70	
	5	391	71,33	16,90	
F2	1	146	50,97	10,76	.0274
	3	203	52,09	9,87	
	5	391	53,50	10,20	
F3	1	146	36,52	9,28	.5014
	3	203	37,21	8,38	
	5	391	37,55	9,21	

4.6.2 Objectif d/Q. 42, 44

Il n'y a pas de différence significative entre les classements pour la question 42, les plus insatisfaits de la place de la littérature classant l'objectif **d** en dernière place. Ce que font d'ailleurs aussi ceux qui sont insatisfaits de la place faite à la communication orale et écrite dans les cours (question 44), avec la différence que pour cette question le seuil de signification est atteint :

Tableau 102

Objectif d — E34/Q. 42, 44

Classement	N	Question 42		Question 44	
		Moyennes	P	Moyennes	P
1	145	2,27	.2363	2,52	.0362
2	204	2,26		2,48	
3	390	2,31		2,61	

Synthèse d'étape

En regroupant, pour conclure cette analyse des données de la question 45, les moyennes générales obtenues par les trois objectifs fonctionnels, d'une part, et celles recueillies par les objectifs culturels, d'autre part, le clivage introduit dans la série des six objectifs généraux par le choix des élèves ressort très nettement :

Tableau 103

Q. 45 — E34 : objectifs fonctionnels/objectifs culturels

Objectif	Groupe fonctionnel		Objectif	Groupe culturel	
	Moyennes	Écart-type		Moyennes	Écart-type
a	2,32	1,57	**f**	4,00	1,54
c	2,37	1,29	**b**	4,03	1,38
e	2,39	1,48	**d**	4,21	1,66

L'examen des écarts-type indique, en outre, que c'est pour l'objectif **c** «Maîtriser les techniques de la communication orale et écrite» que la dispersion des réponses est la moins étendue, suivie par celle de l'objectif **b** «Connaître la littérature dans ses principales manifestations». Ce qui prouve que pour ces deux objectifs généraux, qui recoupent d'ailleurs globalement la matière dispensée dans les cours communs de français, cours de langue et de littérature pour les Cahiers de l'enseignement collégial, l'opinion des répondants est la plus homogène. Manifestement, ce sont ces deux objectifs qui cristallisent le choix de ceux, d'une part, qui privilégient avant tout la littérature (13,4%) et, d'autre part, de tous les autres qui estiment que les techniques de la communication orale et écrite constituent, *hic et nunc*, l'objectif le plus important.

Avec l'objectif **d** se termine l'analyse des données recueillies par cette partie de l'instrument B construite à partir des énoncés-revendications et recommandations formulés par les élèves, et qui avaient été rejetés, lors de la pré-expérimentation de l'instrument A, par les calculs statistiques.

Les données recueillies par les questions 41, 42, 43, 44, 45 auront ainsi permis, outre de préciser **l'univers** de l'attitude des élèves telle que le décrivaient les énoncés de l'instrument A, de mettre en lumière les attentes que les élèves nourrissent vis-à-vis des cours communs de français au cégep, et la priorité qu'ils accordent aux apprentissages proposés par les deux disciplines enseignées dans les cours.

Elles auront en outre démontré qu'une attitude très positive vis-à-vis d'un objet ne peut être valablement interprétée que si l'univers de cette attitude est cerné avec exactitude. On aura ainsi pu constater que si les élèves manifestent une attitude très positive vis-à-vis des cours de français au cégep, c'est vis-à-vis de la partie culturelle et d'identification ethnique, qu'ils perçoivent surtout dans ces cours, que cette attitude se manifeste. Toute relation qu'on voudrait alors faire entre l'attitude des élèves vis-à-vis des cours et leurs **performances linguistiques fonctionnelles** en termes de résultats de ces cours reposerait, dans le cas présent, sur une méconnaissance de l'univers réel de l'attitude et serait, de ce fait faussée à la base.

Dans cette mesure, les données de notre recherche auront permis de mettre en lumière l'importance de l'aspect **univers** dans l'appréciation d'une attitude et des intentions de comportement qui en découlent.

XXX

Avec les dernières questions de l'instrument B, on retrouve la constellation F2-Langue, le facteur de l'attitude qui s'est révélé le plus stable pour toutes les variables. Ces dernières questions avaient pour objectif de vérifier comment les élèves perçoivent leur langue par rapport à cette langue rivale qu'est, dans le contexte, la langue anglaise. Elles devaient également vérifier dans quelle mesure les répondants qui avaient exprimé une attitude très favorable vis-à-vis de F2-Langue et vis-à-vis de la langue de la communication orale et écrite **espéraient** et **souhaitaient** la survie de leur langue maternelle.

Dans un contexte qui n'était pas encore vraiment pré-référendaire (mars 1979), mais où la langue française avait cependant été pour la première fois affirmée langue officielle du Québec et imposée à ce titre par une loi (Loi 101), ces données, bien que ponctuelles et limitées spatio-temporellement, pouvaient, à notre avis, situer les résultats de la recherche par rapport à un contexte social précis. Elles devaient également, à notre sens, vérifier la logique des prises de position des élèves relativement à la langue, dans les deux instruments. On verra ainsi, au cours des analyses, se préciser et en même temps se relativiser l'attitude manifestée par les élèves.

Pour notre part, et malgré les limites très circonscrites, du point de vue spatial et temporel comme également de la représentativité, de la recherche, nous pensons que les réponses à ces cinq dernières questions, examinées à la lumière des résultats et plus particulièrement des résultats de F2-Langue, illustrent à leur manière l'orientation de cette génération de jeunes adultes à propos de laquelle tant d'hypothèses sont émises quotidiennement. De droite? de gauche? nationalistes? assimilistes? combatifs? résignés? Quelle que soit l'interprétation qu'on en fera, les résultats des questions 46, 47, 48, 49 et 50 pourraient bien apporter de l'eau à certains moulins...

5- Les collégiens et l'efficacité économique du français — Question 46

Question 46 : moyennes générales/E34

Comme on le verra, les cinq dernières questions relèvent davantage de l'attitude que d'une simple opinion plus ou moins accidentelle, dans la mesure où les prises de position des répondants sont reliées nettement au niveau III du schéma d'Eysenck (Appendice B), le niveau de l'attitude, ce que mettront clairement en lumière l'analyse des corrélations avec les trois facteurs notamment.

Les questions ont donc été recodées de façon à ce que, les échelles étant à cinq niveaux, la réponse «oui» recueille 5 points, «plutôt oui» 4 points, «pas d'opinion» 3 points, «plutôt non» 2 points et «non» 1 point.

C'est ainsi qu'à la question 46 **«Pensez-vous que le français soit une langue efficace économiquement?»**, qui a remporté un score moyen de 3,11, les répondants de E34, pris globalement, répondent qu'ils n'ont pas d'opinion sur ce point.

Cette réponse peut, entre autres, être expliquée sur le plan pédagogique par le peu d'insistance généralement mise dans les cours de français sur l'efficacité du français dans le domaine économique. Quand on sait, par ailleurs, la valorisation de l'économique dans la société occidentale contemporaine aux prises avec la récession et l'inflation sévère que vivent la plupart des sociétés en cette fin du vingtième siècle, on s'étonne de cette lacune didactique.

5.1 Q. 46/Variables indépendantes

Cette absence d'opinion des élèves, très symptomatique, à notre sens, est partagée à égalité par les **filles** et par les **garçons** :

Tableau 104

Q. 46 — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	353	3,11	1,13	.9587
Garçons	398	3,11	1,31	

les réponses des filles étant cependant les plus homogènes.

Quant aux deux **cégeps**, c'est à Trois-Rivières que les scores tendraient à être «plutôt non», alors que les élèves du Vieux Montréal manifestent une légère tendance vers le «plutôt oui». La différence entre les établissements est significative et n'est donc pas due au hasard :

Tableau 105

Q. 46 — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	402	3,24	1,28	.0034
T.R.	349	2,97	1,21	

Par **secteur**, si le professionnel est un peu moins catégorique que le général, la différence entre les deux secteurs n'est toutefois pas significative :

Tableau 106

Q. 46 — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	377	3,07	1,30	.3345
Professionnel	374	3,16	1,21	

Pour les **familles de programmes**, la différence hautement significative, se révèle très nette pour certaines d'entre elles :

Tableau 107

Q. 46 — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	28	3,53	1,34	.0001
Sciences pures	40	2,37	1,12	
Sciences humaines	142	3,11	1,29	
Sciences administratives	64	2,68	1,28	
Arts	65	3,35	1,25	
Lettres	32	3,50	1,24	
Techniques biologiques	29	2,89	1,17	
Techniques physiques	103	3,09	1,27	
Techniques humaines	93	3,23	1,15	
Techniques administratives	99	3,07	1,23	
Techniques artistiques	50	3,48	1,16	

Ce sont les Sciences pures qui sont les plus proches du «plutôt non» avec une moyenne de 2,37, et cela de façon très homogène (dispersion = 1,12). Cette prise de position négative est également partagée par une autre famille de programmes du général, Sciences administratives avec une moyenne de 2,68 et par une famille du secteur professionnel, Techniques biologiques, avec une moyenne de 2,89 et une dispersion peu étendue (1,17).

Bien des facteurs peuvent avoir influencé un tel point de vue. Sur le plan pédagogique, l'utilisation trop fréquente encore de manuels en langue anglaise dans certaines matières scientifiques et techniques surtout et peut-être l'attitude de certains professeurs[1] pourraient constituer des facteurs ayant une incidence sur l'attitude en ce qui concerne la valeur économique du français.

Par ailleurs, une investigation plus poussée Q. 46/Familles de programmes/cégep montre que pour les Sciences pures, ce sont les élèves de Trois-Rivières qui, des deux cégeps, sont les plus négatifs (2,13) et que pour les Sciences administratives, ce sont eux encore qui font pencher la balance vers un point de vue négatif (2,54 à Trois-Rivières contre 3,21 au Vieux Montréal).

Pour les Techniques biologiques, c'est l'inverse : ce sont les élèves du Vieux Montréal qui sont plus négatifs (2,83 contre 3,00 à Trois-Rivières).

Par Sexe/cégep/familles de programmes, le départage pour la question 46 est plus versatile. Ainsi, dans Sciences pures, les garçons du Vieux Montréal sont moins négatifs que les filles qui disent carrément «plutôt non» (2,00), alors qu'à Trois-Rivières, ce sont les garçons avec 2,00 qui sont les plus catégoriques.

Toutes les catégories sociales partagent également, en ce qui concerne l'efficacité économique du français, la position 3 «pas d'opinion», sans différence significative entre les groupes. L'influence familiale et sociale, quel que soit le milieu, semble aller ici dans le même sens que celle de l'école.

---

[1] Cf. Appendice A, page 202, texte n° 17.

5.2 Q. 46/Attitude (F1, F2, F3)

Pour faciliter l'analyse des corrélations entre les trois facteurs, les questions 42 et 44 et les résultats des cinq dernières questions (46, 47, 48, 49, 50), on a procédé à un regroupement des cinq catégories de l'échelle (oui, plutôt oui, ni oui ni non, plutôt non, non) en deux catégories : **oui, non**.

Sont ainsi regroupés sous

oui : plutôt oui, oui,

non : non, plutôt non, ni oui ni non, cette dernière position indiquant à notre sens beaucoup plus une attitude négative qu'une attitude positive.

Pour la **question 46**, le regroupement des fréquences en deux catégories distribue les réponses comme suit :

Tableau 108

Q. 46 — E34 : scores regroupés

Catégories	N	Total	%
Oui			
plutôt oui	148		
oui	142	290	39,0%
Non			
ni oui ni non	186		
plutôt non	205		
non	70	461	61,0%

Globalement, les répondants qui considèrent que le français est une langue efficace économiquement sont également les plus positifs face aux cours communs de français ; la différence entre ceux qui répondent oui et ceux qui répondent non est très significative :

Tableau 109

Q. 46 — E34/Scores regroupés/attitude

Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
Oui	289	165,95	29,99	.0001
Non	459	155,97	32,85	

Cette prise de position en ce qui concerne l'efficacité économique du français est constante pour les trois facteurs :

Tableau 110

Q. 46 — E34/Scores regroupés/F1, F2, F3

Facteur	Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	Oui	289	72,46	16,10	.0003
	Non	459	68,40	17,19	
F2	Oui	289	55,13	9,24	.0001
	Non	459	51,03	10,52	
F3	Oui	289	38,35	8,68	.0071
	Non	459	36,53	9,17	

avec des différences très significatives entre les deux catégories pour les trois facteurs, et plus particulièrement pour F2-Langue.

5.3 Q. 46/Q. 42, 44 (Satisfaction face à la place de la littérature et de la langue)

Le calcul des interactions (χ^2) entre les résultats de la Q. 46 et ceux des questions 42 et 44 ne révèle pas d'incidence claire du degré de satisfaction éprouvée face à la place de la littérature et de la langue dans les cours sur la perception de l'efficacité économique du français :

Tableau 111

Q. 46 – E34/Q. 42 (satisfaction face à la place de la littérature)

Catégorie	Repus	%	Satisfaits	%	Insatisfaits	%	Total	%
Oui								
plutôt oui	26		66		55		147	
oui	23		69		50		142	
Total	49	37,7%	135	37,2%	105	41,0%	289	38,6%
Non								
ni oui ni non	31		94		60		185	
plutôt non	37		97		71		205	
non	13		37		20		70	
Total	81	62,3%	228	72,8%	151	58,9%	460	61,4%

Tableau 112

Q. 46 – E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la langue)

Catégorie	Repus	%	Satisfaits	%	Insatisfaits	%	Total	%
Oui								
plutôt oui	7		48		89		144	
oui	5		43		94		142	
Total	12	30,7%	91	40,0%	192	38,1%	286	38,3%
Non								
ni oui ni non	7		65		113		185	
plutôt non	16		51		138		205	
non	4		20		46		70	
Total	27	69,2%	136	59,9%	297	61,9%	460	61,7%

Tout au plus pourrait-on dire que, quel que soit ce degré de satisfaction (repus, satisfaits, insatisfaits) et quelle que soit la discipline (littérature, langue), les élèves considèrent en majorité que le français n'est pas efficace économiquement.

Pour conclure, on peut donc dire que pour la question 46 «Pensez-vous que le français soit une langue efficace **économiquement**?» filles et garçons s'accordent majoritairement (61%) pour estimer qu'elle ne l'est pas, le cégep de Trois-Rivières étant sur ce point plus négatif que celui du Vieux Montréal. Quant aux familles de programmes, certaines familles du général (Sciences pures et Sciences administratives) et une famille du professionnel (Techniques biologiques) sont plus fortement négatives.

Par ailleurs, ceux des répondants qui considèrent que le français est efficace économiquement sont aussi les plus positifs vis-à-vis des cours, et c'est le facteur F2-Langue qui introduit pour les trois facteurs la différence la plus hautement significative entre les catégories regroupées oui/non. On retrouve, avec les résultats de la question 46, le poids du facteur «langue», quelle que soit l'acception donnée au concept, et son incidence sur les prises de position des répondants.

6- Les collégiens et l'efficacité littéraire du français — Question 47

Question 47 : moyennes générales/E34

À la question 47 «Pensez-vous que le français soit une langue efficace **littérairement**?» les élèves ont réagi très positivement. Contrairement, en effet, à ce qu'ils pensaient de son efficacité économique, les élèves estiment que, littérairement, le français est très efficace. Avec une moyenne générale de **4,38**, c'est une affirmation très forte qui atteint, pour certains, le score **5**, une conviction qui, comparée aux résultats de la question 46, pourrait indiquer que, pour les répondants, le français est avant tout une langue littéraire, un «trésor» plus culturel que fonctionnel, un moyen d'identification plutôt qu'un instrument pratique, un code plus relié à l'esthétique qu'à l'utilitaire.

6.1 Q. 47/Variables indépendantes

Cette conviction est légèrement plus accentuée chez les **filles** que chez les garçons, sans différence significative cependant :

Tableau 113

Q. 47 — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	352	4,42	0,73	.1711
Garçons	398	4,34	0,87	

Ce qui frappe ici, plus encore que le score très élevé, c'est la dispersion extrêmement faible des réponses, qu'on retrouvera d'ailleurs pour toutes les variables indépendantes, dans leur interaction avec la question 47.

La différence entre les **cégeps**, quant à elle, est significative, les élèves du Vieux Montréal affirmant encore plus fortement l'efficacité littéraire du français que ceux de Trois-Rivières :

Tableau 114

Q. 47 — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	401	4,46	0,77	.0033
T.R.	349	4,28	0,84	

Est également significative la différence entre les **secteurs**, le général étant plus affirmatif que le professionnel :

Tableau 115

Q. 47 — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	376	4,45	0,77	.0089
Professionnel	374	4,30	0,84	

Une investigation plus poussée indique que ce qui fait la différence entre les cégeps et les secteurs, c'est l'attitude plus catégorique des **filles** en ce qui concerne l'efficacité littéraire du français. Au Vieux Montréal aussi bien qu'à Trois-Rivières, ce sont elles qui sont les plus affirmatives.

Quant aux familles de programmes, les résultats à la question 47 montrent des prises de position par familles qui, pour être à l'inverse de celles prises pour la question 46, corrobore cependant dans un certain sens celles-ci. C'est le cas notamment pour les élèves de Sciences pures qui, après avoir nié l'efficacité économique du français, sont parmi les plus affirmatifs en ce qui concerne son efficacité littéraire, ceci complétant cela :

Tableau 116

Q. 47 — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	28	4,21	1,06	.0273
Sciences pures	40	4,57	0,59	
Sciences humaines	142	4,38	0,81	
Sciences administratives	64	4,39	0,82	
Arts	64	4,68	0,50	
Lettres	32	4,59	0,71	
Techniques biologiques	30	4,40	0,72	
Techniques physiques	103	4,33	0,85	
Techniques humaines	93	4,26	0,94	
Techniques administratives	99	4,23	0,83	
Techniques artistiques	49	4,36	0,72	

les filles de cette famille l'affirmant le plus fortement et dans les deux cégeps. (Au Vieux Montréal, le score de Sciences pures est plus élevé encore que celui de Lettres !)

C'est cependant à Trois-Rivières qu'on trouve trois fois le score **5** ; dans le premier cas, il s'agit de Lettres, garçons et filles, dans les deux autres, des garçons de Sciences de la santé et de Techniques biologiques, trois groupes très peu nombreux dans l'échantillon de Trois-Rivières.

Comme pour toutes les variables indépendantes, la dispersion des réponses par familles de programmes est minime, et tout particulièrement pour les Arts et les Sciences pures (0,50 et 0,59). Ce qui indique un consensus indiscutable par famille en ce qui concerne la question 47.

Comme pour la question 46, les résultats par catégories socio-économiques ne fournissent pas d'indications interprétables, les scores se répartissant sensiblement de la même façon et sans différence significative.

6.2 Q. 47/Attitude (F1, F2, F3)

Regroupés en termes de **oui** et de **non**, les scores se répartissent comme suit :

Tableau 117

Q. 47 – E34 : scores regroupés

Catégories	N	Total	%
Oui			
plutôt oui	226		
oui	416	642	85,7%
Non			
ni oui ni non	91		
plutôt non	11		
non		108	14,3%

En corrélation avec l'attitude manifestée vis-à-vis des cours de français, l'efficacité littéraire du français est évidemment très nettement confirmée par les répondants qui ont l'attitude la plus positive :

Tableau 118

Q. 47 – E34/Scores regroupés/attitude

Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
Oui	640	162,70	31,19	.0001
Non	107	143,20	32,99	

la différence entre les deux catégories étant hautement significative.

Elle restera très significative en ce qui concerne les trois facteurs, avec une tendance à l'être encore davantage pour F1 et F3 :

Tableau 119

Q. 47 – E34/Scores regroupés/F1, F2, F3

Facteur	Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	Oui	640	71,52	16,28	.0001
	Non	107	61,04	17,78	
F2	Oui	640	53,25	10,10	.0001
	Non	107	48,94	10,37	
F3	Oui	640	37,91	8,89	.0001
	Non	107	33,21	8,84	

Ce que ces résultats éclairent une fois de plus, c'est que l'attitude vis-à-vis des cours de français s'accompagne d'une perception de la langue qui y est enseignée dans sa réalisation littéraire, ce que Gobard appellerait le langage **référentiaire** (voir Chapitre III, p. 40). Il est donc normal que l'affirmation de l'efficacité littéraire du français aille de pair avec une attitude positive face à des cours dans ce domaine.

En ce qui concerne la question 47, il y a, outre la convergence de l'affirmation très forte de l'efficacité littéraire du français et de l'attitude positive vis-à-vis des cours, le fait que 85,7% des répondants partagent cet avis, ce qui illustre également la perception plus particulièrement littéraire que les répondants ont, de façon majoritaire, de ces cours.

6.3 Q. 47/Q. 42, 44 (satisfaction face à la place de la littérature et de la langue)

En ce qui concerne les interrelations entre la question 47 «Pensez-vous que le français soit une langue efficace **littérairement**?» et la question 42 (satisfaction en ce qui concerne la place de la littérature), les calculs (χ^2) indiquent que cette question récolte une réponse affirmative massive des trois catégories (repus, satisfaits, insatisfaits), les insatisfaits de la place de la littérature étant le groupe où le pourcentage des réponses affirmatives est le plus élevé (92,1%) :

Tableau 120

Q. 47 – E34/Q. 42 (satisfaction face à la place de la littérature)

Catégorie	Repue	%	Satisfaits	%	Insatisfaits	%	Total	%
Oui			124		56		225	
plutôt oui	45		176		180		416	
oui	60		300	82,9%	236	92,1%	641	85,7%
Total	105	80,8%						
Non			57		15		90	
ni oui ni non	18		4		3		11	
plutôt non	4		1		2		6	
non	3		62	17,1%	20	7,9%	107	14,3%
Total	25	19,2%						

On notera également la fréquence très faible des «plutôt non» et «non».

Les pourcentages plus régulièrement répartis pour la question 44, quel que soit le degré de satisfaction vis-à-vis de la place de la langue dans les cours de français, pourraient indiquer, à notre avis, que l'efficacité de celle-ci est surtout perçue dans sa réalisation référentiaire (littérature) :

Tableau 121

Q. 47 – E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la langue)

Catégorie	Reçus	%	Satisfaits	%	Insatisfaits	%	Total	%
Oui								
plutôt oui	18		70		135		223	
oui	16		121		277		414	
Total	34	87,2%	191	84,5%	412	85,8%	637	85,5%
Non								
ni oui ni non	4		30		57		91	
plutôt non	1		3		7		11	
non	0		2		4		6	
Total	5	12,9%	35	15,5%	68	14,2%	108	14,5%

Ce qui ressort en définitive de l'analyse des résultats de la question 47 «Pensez-vous que le français soit une langue efficace **littérairement**?» c'est l'appui massif (85,7%) que reçoit cette question par l'ensemble des répondants, les filles étant plus affirmatives encore que les garçons, le cégep du Vieux Montréal plus que celui de Trois-Rivières, et le secteur général davantage que le secteur professionnel.

Quant aux familles de programmes, la famille des Sciences pures, après avoir mis en doute l'efficacité économique du français, est cette fois-ci parmi les plus affirmatives en ce qui concerne son efficacité littéraire. Et le score 5 (accord absolu) est atteint pour cette question par trois familles de programmes de Trois-Rivières : Lettres, Sciences de la santé et Techniques biologiques, trois groupes très peu nombreux cependant, dans notre échantillon, à Trois-Rivières. Il faut souligner, en outre, la très faible dispersion des réponses pour toutes les variables indépendantes dans leur interaction avec la question 47.

Et ce sont évidemment les élèves qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des cours qui affirment le plus fortement l'efficacité littéraire du français. Quant aux facteurs, s'ils introduisent tous trois des différences très significatives entre les catégories regroupées oui/non, ce sont toutefois les facteurs F1-Intérêt et F3-Apprentissages qui font apparaître les différences les plus hautement significatives. Les items de F1 et de F3 ayant, comme on s'en souvient, révélé des contenus surtout littéraires et culturels à l'analyse sémantique, il est normal que ce soit ces deux facteurs qui comportent les différences les plus significatives entre les catégories.

7- Les collégiens et l'efficacité comparée du français et de l'anglais — Question 48

Question 48 : moyennes générales/E34

À la question 48 **«Croyez-vous que la langue française soit aussi efficace que la langue anglaise (du point de vue de la précision, de l'objectivité, de la concision)?»**, les élèves ont, dans l'ensemble, répondu «plutôt oui» avec une moyenne générale de **4,02**. Ils estiment donc les deux langues quasiment aussi efficaces l'une que l'autre quand il s'agit de précision, d'objectivité, de concision.

Dans notre esprit, la question 48 devait servir de question-contrôle à la question 46 sur l'efficacité économique du français, l'opinion courante associant en général économie (et les concepts de précision, de concision et d'objectivité) et anglais.

En fait, les résultats très différents aux questions 46 et 48 semblent indiquer que les collégiens ne font pas automatiquement ce rapprochement, car s'ils doutent de l'efficacité économique du français, ils considèrent cependant que l'anglais et le français sont aussi efficaces l'un que l'autre, vus sous l'angle de la précision, de l'objectivité et de la concision.

Il semble donc bien que pour eux, «efficace économiquement» ait une signification particulière, différente de celle exposée par la question 48. En l'absence de toute indication précise, on peut tout au plus formuler des hypothèses qui tiendraient compte du contexte social, entre autres. Une de ces hypothèses pourrait être que pour les élèves cégépiens de 1979, être efficace économiquement pour une langue, serait de s'avérer **rentable** du point de vue économique, c'est-à-dire de contribuer à la réussite financière et professionnelle de ses utilisateurs. Cette rentabilité économique ne serait pas

déterminée alors par les qualités de précision, de concision et d'objectivité de la langue, mais serait plutôt due à la puissance économique, au pouvoir, au poids du groupe qui l'utilise[1].

En fait, par leurs réponses très différentes aux questions 46 et 48, les élèves expriment davantage leur scepticisme quant à la réussite professionnelle que permet, d'après eux, le français dans le domaine économique au Québec et plus largement, en Amérique du Nord, que des doutes en ce qui concerne les qualités intrinsèques de leur langue maternelle.

Et la façon dont ils ont plébiscité l'efficacité littéraire indique clairement qu'ils n'hésitent pas à reconnaître des qualités au français, dans un domaine cependant qui est, dans l'esprit de bien des gens, davantage identifié à la formation générale (culture) qu'aux sciences et à la technologie. Et s'ils estiment que l'anglais et le français sont quasiment aussi efficaces l'un que l'autre en ce qui concerne la concision, la précision et l'objectivité, il faut peut-être attribuer cette prise de position autant à un patriotisme légitime qu'à une appréciation strictement linguistique.

7.1 Q. 48/Variables indépendantes

Toujours est-il que cette attitude est partagée également par les deux **sexes**, les filles étant légèrement plus affirmatives que les garçons, sans que la différence entre eux soit significative cependant :

Tableau 122

Q. 48 — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	353	4,04	1,20	.7228
Garçons	396	4,01	1,30	

Le **cégep** du Vieux Montréal est également plus affirmatif que celui de Trois-Rivières, mais là encore, la différence n'est pas significative :

Tableau 123

Q. 48 — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	401	4,09	1,24	.1193
T.R.	348	3,95	1,26	

[1] Opinion courante, exposée récemment encore dans le quotidien montréalais La Presse du 6 mai 1981, sous la plume d'un professeur de droit britannique, K. Holloway, dans le cadre d'un article, dont l'extrait publié l'était sous le titre : «La vigueur économique fait la force d'une langue».

Et même si le **secteur** général est un peu plus positif que le secteur professionnel, la différence entre les deux reste également non significative :

Tableau 124

Q. 48 — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	376	4,06	1,25	.4697
Professionnel	373	3,99	1,26	

Aucune différence significative non plus entre les différentes **familles de programmes** où les Arts sont les plus affirmatifs et les Techniques physiques les plus sceptiques :

Tableau 125

Q. 48 — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	28	4,21	1,28	.9212
Sciences pures	40	4,02	1,34	
Sciences humaines	142	4,02	1,17	
Sciences administratives	64	4,00	1,39	
Arts	64	4,23	1,15	
Lettres	32	4,09	1,35	
Techniques biologiques	30	4,06	1,22	
Techniques physiques	101	3,85	1,35	
Techniques humaines	93	4,03	1,21	
Techniques administratives	99	4,06	1,23	
Techniques artistiques	50	4,04	1,24	

Dans ces familles, ce sont par contre les élèves de Trois-Rivières qui sont les plus affirmatifs en Arts, et ce sont les Techniques physiques du Vieux Montréal qui sont les plus négatifs.

Pour sa part, la variable socio-économique «profession du père», sans différencier significativement les catégories sociales, indique un clivage entre les quatre premiers niveaux, qui sont plus affirmatifs, et les autres :

Tableau 126

Q. 48 — E34/Profession du père

Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
1	136	4,11	1,23	.6412
2	142	4,12	1,15	
3	19	4,00	1,52	
4	319	4,00	1,25	
5	59	3,98	1,31	
6	35	3,88	1,40	
7	25	3,76	1,47	
9	6	3,33	1,50	

Il serait évidemment hasardeux de dépasser ici le stade du constat, une interprétation du clivage n'ayant pas de points d'appuis objectifs dans nos données.

7.2 Q. 48/Attitude (F1, F2, F3)

Regroupés, les résultats des répondants affirmatifs et négatifs en ce qui concerne la question 48 sont les suivants :

Tableau 127

Q. 48 — E34 : scores regroupés

Catégories	N	Total	%
Oui			
plutôt oui	138		
oui	397	535	71,0%
Non			
ni oui ni non	96		
plutôt non	74		
non	44	214	29,0%

Le pourcentage des affirmatifs (71,0%) quant à l'efficacité comparable de l'anglais et du français, sans être aussi spectaculaire que celui de la question 47 (85,7%), est tout de même assez élevé.

Pour la question 48 comme pour les précédentes, les élèves qui ont répondu oui sont aussi plus positifs que les autres vis-à-vis des cours communs de français :

Tableau 128

Q. 48 — E34/Scores regroupés/attitude

Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
Oui	533	161,29	32,03	.0803
Non	213	156,73	32,22	

la différence entre les deux catégories de répondants n'étant cependant pas significative.

Cette prise de position se maintiendra aussi pour les trois facteurs, sans qu'une différence significative n'apparaisse cependant pour aucun des facteurs entre les catégories :

Tableau 129

Q. 48 — E34/Scores regroupés/F1, F2, F3

Facteur	Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	Oui	533	70,65	16,68	.1430
	Non	213	68,65	17,24	
F2	Oui	533	53,00	10,42	.1280
	Non	213	51,74	9,77	
F3	Oui	533	37,63	9,03	.0785
	Non	213	36,34	8,95	

L'absence de différence significative entre les catégories pour les trois facteurs, comme pour toutes les variables indépendantes d'ailleurs, semble indiquer ici que la réponse à la question 48 n'entretient pas de relation nette avec l'attitude qu'on peut avoir vis-à-vis des cours. Tout au plus se pourrait-il que le pôle identification ethno-culturelle de ces cours, avec sa connotation patriotique, influence les plus positifs à répondre oui à la question 48.

7.3 Q. 48/Q. 42, 44 (satisfaction face à la place de la littérature et de la langue)

Même si les calculs (χ^2) relatifs aux interactions entre la question 48 «Croyez-vous que la langue française soit aussi efficace que la langue anglaise (du point de vue de la précision, de l'objectivité, de la concision)?» et la question 42 (place souhaitée pour la littérature) ne révèlent pas de lien évident entre ces deux questions, ils indiquent cependant pour la question 44 que ce sont les élèves qui ne sont pas satisfaits de la place de la langue dans les cours de français qui sont les plus nombreux à affirmer que le français est aussi efficace que l'anglais :

Tableau 130

Q. 48 – E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la langue)

Catégorie	Repus	%	Satisfaits	%	Insatisfaits	%	Total	%
Oui								
plutôt oui	5		54		78		137	
oui	21		106		268		395	
Total	26	66,6%	160	70,5%	346	72,4%	532	71,5%
Non								
ni oui ni non	6		31		58		95	
plutôt non	2		22		49		73	
non	5		14		25		44	
Total	13	33,3%	67	29,6%	132	27,6%	212	28,5%

Il est difficile de dire si, dans cette prise de position, c'est l'acception culturelle ou fonctionnelle de la langue qui a été déterminante.

Quoi qu'il en soit, il s'avère, aux termes des analyses des résultats de la question 48, que, même si les filles sont légèrement plus affirmatives que les garçons et que le Vieux Montréal le soit plus que Trois-Rivières, sans qu'aucune différence significative n'apparaisse cependant ni pour ces deux variables ni pour aucune des variables indépendantes et dépendantes (attitude), ce soit surtout le pourcentage assez élevé (71,0%) des réponses affirmatives à la question 48, par comparaison avec celui (39,0%) recueilli par la question 46, qui devrait guider les interprétations.

Les élèves les plus positifs vis-à-vis des cours étant également ceux qui affirment l'équivalence entre les deux langues, ceci corrobore à nos yeux une interprétation des données de la question 48 qui se fonderait autant sur un légitime patriotisme que sur une appréciation strictement linguistique de la part des répondants.

8- Les collégiens et l'espoir en la survie du français au Québec — Question 49

Question 49 : moyennes générales/E34

Telle qu'elle était formulée, la question 49 «Pensez-vous que le français **devrait** survivre au Québec?» demandait de la part des répondants une certaine réflexion à cause, d'une part, de la forme conditionnelle employée et, d'autre part, de l'importance du sujet et de son ampleur, dramatisées encore par le choix des mots et plus particulièrement le verbe **survivre**. Elliptique par sa forme, la question n'en réfère pas moins à un vécu historique et social propre au contexte, vécu dont la question linguistique, pour sa part, est en quelque sorte la clef de voûte et constitue un des sujets les plus chauds et les plus sensibles de l'actualité québécoise.

Dans ces conditions, répondre à la question 49 consistait en somme, pour chacun des répondants, à décider si oui ou non, la langue française doit survivre au Québec, si on doit continuer ou non les efforts faits dans ce sens ; bref, il s'agit ici pour chacun des répondants de dire, si oui ou non, il **souhaite** la survie du français.

Nous avions pris la précaution d'insister sur l'aspect prospectif de la question en soulignant le verbe au conditionnel (devrait) ; ce faisant, nous voulions également insister sur sa différence avec le verbe de la question suivante (pourra), les autres éléments des deux questions étant par ailleurs strictement identiques.

Au cas où une différence se serait révélée entre les réponses aux deux questions, elle aurait permis, à notre avis, de voir si chez les élèves de notre échantillon il existe une différence entre le rêve et la réalité, entre la ferveur d'un espoir et la prévision froidement réaliste de son avènement.

Pour sa part, la réponse à la question 49 est, avec un score moyen de **4,80**, très proche d'un oui unanime. Le décompte par catégories regroupées montre comment ces réponses se répartissent pour le oui et le non :

Tableau 131

Q. 49 — E34/Scores regroupés

Oui	N	%	Non	N	%
Plutôt oui	58	7,8	ni oui ni non	26	3,4
Oui	655	87,2	plutôt non	8	1,0
			non	4	0,5
Total	713	95,0%		38	5,0%

Comme on le voit, 95,0% des répondants souhaitent la survie du français et 87,2% affirment cet espoir de façon catégorique. Ce résultat représente, en ce qui concerne notre échantillon, un souhait très massif pour la survie et la pérennité du français au Québec, en même temps qu'une occasion pour les répondants de s'identifier comme francophones décidés à le rester. Au-delà de toute autre considération, les résultats de la question 49 constituent avant tout une affirmation très forte d'un vouloir vivre collectif sur le plan de la langue, ce qui ne permet pas d'inférer cependant des prises de position autres que celle exprimée dans ce contexte.

À notre avis, tels qu'ils se présentent, les résultats de la question 49 constituent en tout premier lieu un souhait clairement exprimé et massivement endossé par un échantillon qui, sans prétendre à la représentativité, est cependant formé de quelque 750 représentants de cette population de jeunes adultes scolarisés qui, demain, assumera des responsabilités dans tous les secteurs d'activité du pays. Quel que soit le parti qu'on serait tenté de tirer de ces données, c'est en tant qu'indicateur d'une volonté très affirmée de survie sur le plan de l'ethnie qu'elles devront être considérées, avant toute chose.

8.1 Q. 49/Variables indépendantes

Cette volonté de survie, les **filles** l'affirment plus fortement, et la différence entre les deux **sexes** n'est pas due au hasard :

Tableau 132

Q. 49 — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	353	4,86	0,43	.0084
Garçons	398	4,74	0,70	

Quant à la dispersion des réponses, elle est la moins étendue de toutes, les filles répondant de façon encore plus homogène que les garçons.

Une légère différence significative se maintient entre les deux **cégeps** :

Tableau 133

Q. 49 — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	402	4,84	0,50	.0251
T.R.	349	4,74	0,68	

le Vieux Montréal étant plus affirmatif encore que Trois-Rivières. En fait, des investigations plus poussées démontrent que ce sont les filles du Vieux Montréal qui introduisent cette différence entre les deux établissements.

En ce qui concerne les **secteurs**, et bien que le secteur professionnel soit plus catégorique que le général, la différence est ici non significative et elle le demeurera également pour les **familles de programmes** :

Tableau 134

Q. 49 — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	28	4,85	0,35	.0813
Sciences pures	40	4,65	0,68	
Sciences humaines	142	4,83	0,52	
Sciences administratives	64	4,57	1,03	
Arts	64	4,81	0,50	
Lettres	32	4,90	0,39	
Techniques biologiques	30	4,86	0,50	
Techniques physiques	103	4,84	0,45	
Techniques humaines	93	4,78	0,62	
Techniques administratives	99	4,84	0,48	
Techniques artistiques	50	4,88	0,38	

On aura noté que si les Lettres atteignent le score le plus élevé (4,90), ce sont les Sciences de la santé qui constituent le groupe de réponses le plus homogène (0,35) la dispersion des réponses étant très peu étendue. Pour leur part, les Sciences administratives se révèlent être la famille la moins affirmative quant à la survie souhaitée du français.

Des données plus fouillées indiquent que ce sont les garçons en Sciences administratives à Trois-Rivières qui sont les moins affirmatifs de tout l'échantillon.

Quant à la variable socio-économique, elle indique relativement à la profession du père que les catégories **1** (Professionnels et cadres supérieurs) et **9** (Assistés sociaux et chômeurs) sont les moins affirmatifs quant à la survie souhaitée du français, sans qu'il existe cependant de différence significative entre les catégories.

8.2 Q. 49/Attitude (F1, F2, F3)

Comme il était normal, la corrélation entre les réponses à la question 49 et **l'attitude** face aux cours communs de français se traduit par une attitude très nettement plus positive de ceux qui ont répondu qu'ils souhaitaient la survie du français au Québec :

Tableau 135

Q. 49 — E34/Scores regroupés/attitude

Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
Oui	710	161,28	31,44	.0001
Non	38	133,84	34,48	

Hautement significative, la différence entre les deux catégories de réponse le restera également pour les trois facteurs :

Tableau 136

Q. 49 — E34/Scores regroupés/F1, F2, F3

Facteur	Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	Oui	710	70,70	16,54	.0001
	Non	38	57,05	18,24	
F2	Oui	710	53,08	9,93	.0001
	Non	38	44,18	12,28	
F3	Oui	710	37,49	8,96	.0011
	Non	38	32,60	9,06	

Ici encore, c'est probablement le pôle ethno-culturel des cours de français au cégep qui explique la forte corrélation entre l'attitude vis-à-vis des cours et la question 49. Comment, en effet, pourrait-on d'un côté considérer la langue, élément d'identification et de culture, comme un «trésor», et ne pas souhaiter sa survie? Une prise de position inverse aurait été, dans les circonstances, le signe d'une attitude proprement suicidaire, ethnologiquement parlant. Il n'en est rien, puisque les résultats de la question 49, quelles que soient les variables calculées, indiquent une affirmation des plus positives de la volonté de survie d'un échantillon de répondants qui pour n'être pas représentatif de l'ensemble de la population cégépienne, statistiquement parlant, n'en reflète cependant pas moins pour autant les prises de position on ne peut plus nettes d'une catégorie précise de jeunes adultes québécois.

8.3 Q. 49/Q. 42, 44 (satisfaction face à la place de la littérature et de la langue)

Les calculs concernant les interactions entre la question 49 «Pensez-vous que le français **devrait** survivre au Québec?» et les questions portant sur la satisfaction face à la place de la littérature et de la langue dans les cours communs de français sont surtout révélateurs en ce qui concerne la question 44 (place de la langue), dans la mesure où ils soulignent le nombre écrasant de répondants, insatisfaits de la place de la langue, qui affirment leur désir de voir survivre cette langue :

Tableau 137

Q. 49 — E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la langue)

Catégorie	Repus	%	Satisfaits	%	Insatisfaits	%	Total	%
Oui								
plutôt oui	3		15		39		57	
oui	33		199		419		651	
Total	36	94,3%	214	94,3%	458	95,4%	708	94,9%
Non								
ni oui ni non	2		11		13		26	
plutôt non	0		2		6		8	
non	1		0		3		4	
Total	3	7,7%	13	5,7%	22	4,5%	38	5,1%

De façon globale, on peut résumer les résultats de la question 49 en indiquant qu'elle atteint un score record de **4,80**, très proche du oui unanime, 95,0% des répondants ayant affirmé leur désir de voir survivre le français au Québec. Parmi eux, les filles sont significativement plus affirmatives que les garçons, et le cégep du Vieux Montréal l'est plus que celui de Trois-Rivières. Même si le secteur professionnel est plus affirmatif que le secteur général, il n'y a pas de différence significative entre les scores des deux secteurs, ni entre ceux des familles de programmes d'ailleurs, où les Lettres atteignent un score de 4,90 !

Autre point intéressant : la dispersion des réponses est des plus faibles, les Sciences de la santé étant à cet égard le groupe ayant la prise de position la plus homogène.

Comme il était normal, il y a une différence hautement significative entre les répondants qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis des cours et qui répondent oui à la question 48 et les autres, et cette différence très significative le demeure pour les facteurs F1-Intérêt et F2-Langue, en particulier.

9- Les collégiens et la possibilité de survie du français au Québec — Question 50

Question 50 : moyennes générales/E34

Expression d'une volonté de survie, les résultats de la question 49 seront cependant nuancés par les données de la question 50, sur laquelle se termine l'instrument B.

En effet, les résultats à la question «Pensez-vous que le français **pourra** survivre au Québec?», s'ils demeurent toujours positifs indiquent cependant une nette différence entre **l'espoir** très fort en la survivance du français, affirmée massivement à la suite de la question 49, et la foi en la **possibilité** d'une telle survivance.

On relève dans cette mesure, pour la question 50, un score moyen nettement moins élevé que pour la question 49 : **4,35** contre 4,80. L'affirmation, qui pour la question 49 avoisinait le oui catégorique, se rapproche cette fois-ci du «plutôt oui».

La répartition des réponses dans les différentes catégories se fait également de façon sensiblement différente :

Tableau 138

Q. 50 — E34/Scores regroupés

Oui	N	%	Non	N	%
Plutôt oui	172	23,0	ni oui ni non	63	8,4
Oui	457	61,0	plutôt non	45	6,0
			non	12	1,6
Total	629	84,0%		120	16,0%

Ce qui frappe en premier lieu, c'est le pourcentage des **pessimistes** : 16,0% en effet des répondants déclarent qu'à leur avis le français ne pourra pas survivre au Québec. Cependant, la comparaison des réponses aux questions 49 et 50 montre des attitudes contradictoires et surprenantes : ainsi, parmi les 120 répondants qui n'espèrent pas la survie du français, 93 estiment pourtant cette survie possible et parmi les optimistes quant à la survie du français, il y a onze sujets qui, tout en estimant la

survie possible, ne la souhaitent toutefois pas (voir Tableau 161, Appendice B). Par ailleurs, et pour l'ensemble de l'échantillon (E1013), on note que 14 répondants n'ont aucune opinion, ni en ce qui concerne la survivance souhaitée, ni en ce qui concerne la survivance possible du français au Québec (Tableau 162, Appendice B). Fort étonnante pour des collégiens formés dans un système scolaire francophone, cette prise de position pourrait, à notre avis, être examinée avec profit dans une étude ultérieure, sous l'angle ethnique ou socio-économique entre autres. Ce qu'on peut retenir dès à présent, c'est que **18,0% des sujets de notre échantillon-cible (E34) manifestent des attitudes négatives ou ambiguës vis-à-vis de la survie de la langue** dans laquelle ils sont en train de se former (Tableau 161, Appendice B).

En rapport avec la question 50, on note aussi une diminution des «oui» catégoriques. En effet, alors qu'à la question 49, 87,8% des collégiens avaient répondu oui, ils ne sont plus que 61,0% à être aussi catégoriquement affirmatifs pour la question 50.

Ces résultats semblent indiquer que l'optimisme des répondants n'est pas tout à fait à la mesure de leur espoir. L'affirmation massive manifestée à la question 49 perd ici de son unanimité et de sa force ; la foi, bien que majoritairement affirmée, subit l'influence du doute.

9.1 Q. 50/Variables indépendantes

Par **sexe**, cette foi se répartit également ; il n'y a pratiquement pas de différence entre les moyennes des deux sexes à la question 50, la dispersion des répondants étant moins étendue chez les filles :

Tableau 139

Q. 50 — E34/Sexe

Sexe	N	Moyenne	Écart-type	P
Filles	352	4,34	0,90	.8250
Garçons	397	4,36	1,03	

Par contre, il y a une différence entre les deux **cégeps**, le Vieux Montréal étant significativement plus optimiste que Trois-Rivières quant à la possibilité de survie du français :

Tableau 140

Q. 50 — E34/Cégep

Cégep	N	Moyenne	Écart-type	P
V.M.	400	4,46	0,91	.0016
T.R.	349	4,23	1,02	

Par **secteur**, la différence est par contre quasiment nulle :

Tableau 141

Q. 50 — E34/Secteur

Secteur	N	Moyenne	Écart-type	P
Général	374	4,36	0,99	.8705
Professionnel	375	4,35	0,96	

comme elle l'est aussi par **familles de programmes** :

Tableau 142

Q. 50 — E34/Familles de programmes

Familles de programmes	N	Moyenne	Écart-type	P
Sciences de la santé	28	4,10	1,16	.9236
Sciences pures	40	4,37	1,14	
Sciences humaines	141	4,42	0,92	
Sciences administratives	63	4,31	1,08	
Arts	64	4,37	0,84	
Lettres	32	4,56	0,80	
Techniques biologiques	30	4,36	0,85	
Techniques physiques	103	4,37	1,02	
Techniques humaines	93	4,33	0,99	
Techniques administratives	99	4,31	0,97	
Techniques artistiques	50	4,40	0,83	

On aura noté que même si le pessimisme gruge à peu près tous les rangs, c'est la famille des Sciences de la santé qui en est la plus affectée ; elle, qui avait un score de 4,85 à la question 49, voit ici son score baisser à 4,10 et la dispersion des réponses se faire plus étendue (de 0,35 à 1,16).

Toutes les familles de programmes de Trois-Rivières, à l'exception des Techniques administratives, se disent pour leur part plus pessimistes que le Vieux Montréal en ce qui concerne la survie du français, ce qui explique la différence constatée auparavant entre les deux établissements.

Quant à la variable «profession du père», les résultats, s'ils ont un intérêt à titre indicatif, ne se prêtent cependant pas à une interprétation et ne présentent aucune différence significative :

Tableau 143

Q. 50 — E34/Profession du père

Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
1	136	4,26	1,09	.2944
2	141	4,41	0,91	
3	19	4,63	0,76	
4	320	4,30	1,01	
5	59	4,57	0,72	
6	35	4,40	0,91	
7	25	4,48	0,91	
9	6	4,00	0,63	

On aura noté, par ailleurs, que pour la question 50 en corrélation avec les variables indépendantes, l'écart-type est plus fluctuant qu'il ne l'était pour la question 49, où la dispersion des réponses très resserrée quelle que soit la variable, dénotait un consensus remarquable de l'ensemble de l'échantillon et une très forte convergence des prises de position concernant l'espoir en la survie du français.

9.2 Q. 50/Attitude (F1, F2, F3)

Ce qui différencie très fortement les résultats des deux dernières questions, c'est que **l'attitude vis-à-vis des cours de français ne semble pas influencer l'optimisme ou le pessimisme quant à la survie du français au Québec**.

En effet, contrairement à la question 49 où, plus on était positif face aux cours, plus on espérait la survie du français, avec des différences hautement significatives entre les catégories de réponse pour les trois facteurs, ici la différence d'attitude entre ceux qui croient en la survie et ceux qui sont pessimistes est non seulement pas significative, et cela pour les trois facteurs, mais pour F2 et surtout pour F3, elle est même presque inexistante :

Tableau 144

Q. 50 — E34/Scores regroupés/attitude

Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
Oui	627	160,39	31,74	.3668
Non	120	157,50	34,25	

Tableau 145

Q. 50 — E34/Scores regroupés/F1, F2, F3

Facteur	Catégorie	N	Moyenne	Écart-type	P
F1	Oui	627	70,41	16,60	.1565
	Non	120	68,02	18,26	
F2	Oui	627	52,82	10,18	.2860
	Non	120	51,73	10,56	
F3	Oui	627	37,15	9,06	.5179
	Non	120	37,74	8,87	

Comme on le voit, il y a très peu de lien entre l'attitude manifestée vis-à-vis des cours de français et l'optimisme ou le pessimisme éprouvés quant à la survie de la langue française au Québec, même si les plus positifs vis-à-vis de F1 et F2 croient en cette survie.

9.3 Q. 50/Q. 42, 44 (satisfaction face à la place de la littérature et de la langue)

Ce qui frappe à l'examen des résultats des calculs relatifs à l'interrelation entre la question 50 «Pensez-vous que le français **pourra** survivre au Québec?» et les questions 42, 44, c'est, outre le nombre de répondants négatifs, le nombre relativement élevé de répondants insatisfaits de la place de la langue (Q. 44) qui ne croient pas à la survie de cette langue. Le fait nous a semblé assez frappant pour justifier la reproduction des deux tableaux (Q. 42 et 44), même si les résultats de la question 42 sont difficilement interprétables :

Tableau 146

Q. 50 — E34/Q. 42 (satisfaction face à la place de la littérature)

Catégorie	Repus	%	Satisfaits	%	Insatisfaits	%	Total	%
Oui								
plutôt oui	31		91		49		171	
oui	75		213		168		456	
Total	106	82,1%	304	83,6%	217	85,1%	627	83,9%
Non								
ni oui ni non	13		34		16		63	
plutôt non	6		22		17		45	
non	4		3		5		12	
Total	23	17,9%	59	16,3%	38	15,0%	120	16,1%

Tableau 147

Q. 50 — E34/Q. 44 (satisfaction face à la place de la langue)

Catégorie	Repus	%	Satisfaits	%	Insatisfaits	%	Total	%
Oui								
plutôt oui	12		59		98		169	
oui	20		134		301		455	
Total	32	82,1%	193	85,0%	399	83,5%	624	83,9%
Non								
ni oui ni non	5		21		37		63	
plutôt non	1		13		31		45	
non	1		0		11		12	
Total	7	18,0%	44	15,0%	79	16,5%	120	16,1%

Ce qui se révèle, pour conclure, à l'analyse des résultats de la question 50, c'est que l'espoir massivement affirmé précédemment en la survivance du français est ici teinté de pessimisme, puisque le score général de 4,80 pour la question 49 est ramené à **4,35** pour la question 50, se rapprochant ainsi plus du **plutôt oui** que du oui catégorique.

On note, en outre, qu'il y a 18,0% de pessimistes quant à la survie du français au Québec, et 18,0% de répondants qui manifestent une attitude ou négative ou ambiguë vis-à-vis de cette survivance.

Par ailleurs, même parmi ceux qui sont insatisfaits de la place de la langue dans les cours de français, 16,5% ne croient toutefois pas à la survie de cette langue.

Il n'y a pratiquement pas de différence entre les filles et les garçons pour la question 50. Cependant, le cégep du Vieux Montréal est significativement plus optimiste que celui de Trois-Rivières, avec une dispersion moins étendue des réponses également.

Il n'y a pas de différence entre les secteurs, ni entre les familles de programmes, mais il semble que c'est en Sciences de la santé que le doute fait le plus de ravages.

En général, la dispersion des réponses est plus fluctuante que pour la question 49, où elle était très homogène et très peu étendue.

Par contre, l'attitude vis-à-vis des cours de français ne semble pas influencer l'optimisme ou le pessimisme éprouvé quant à la survie de la langue.

Synthèse d'étape

Comme en témoignent les résultats de la question 49, c'est **l'espoir** en la survie du français au Québec plus que la **conviction** ferme en la possibilité de cette survie (question 50) qui a une influence sur l'attitude des élèves vis-à-vis des cours.

Et c'est dans la mesure où ces cours sont perçus par les répondants comme promouvant surtout l'identification ethno-culturelle et un champ de connaissance, la littérature, défini par eux comme étant par excellence celui du français, que cette perception des cours reflète aussi l'idée que les cégépiens se font de leur langue. En effet, comme on l'a vu, ils considèrent que le français, tout en ayant les mêmes qualités que l'anglais (Q. 48, p. 162 et suivantes) est avant tout un outil de culture (Q. 47, p. 154 et suivantes) et non pas un instrument de promotion professionnelle (Q. 46, p. 148 et suivantes), prises de position schématiquement illustrées par la figure 10.

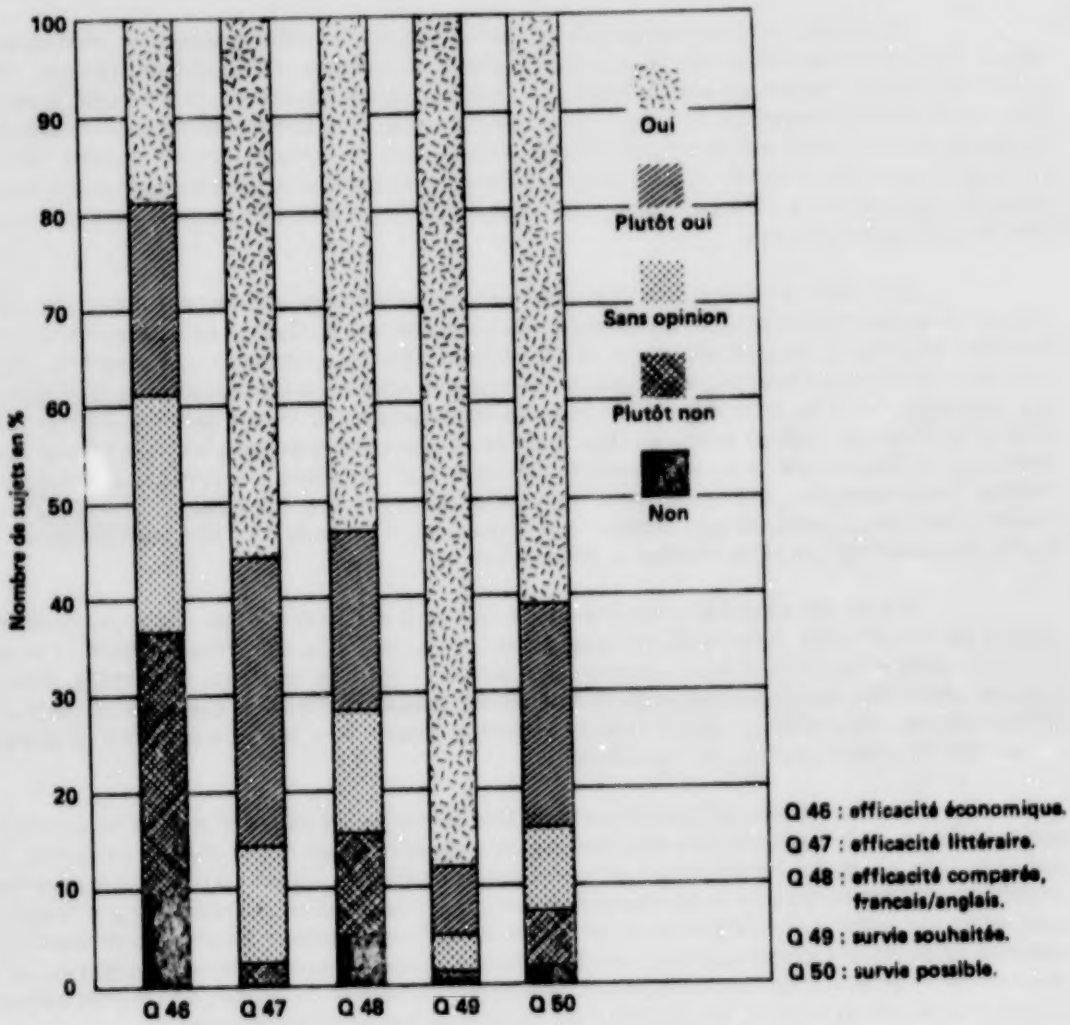


Figure 10 :
Diagramme cumulatif des réponses aux questions relatives à l'image de la langue française

Ce faisant, ce n'est pas des qualités du français que les collégiens doutent, mais de son pouvoir, et plus précisément, de son pouvoir dans le champ économique. Ce qui revient à dire que, tout en affirmant que le français est aussi efficace que l'anglais quant à l'objectivité, la concision, la précision, toutes caractéristiques généralement considérées comme étant spécifiques à l'économique, les cégépiens ne considèrent pas le français comme efficace dans ce domaine, comme pouvant faire le poids sur le plan professionnel. On sent derrière cette prise de position toute la pression d'une expérience socio-économique collective, tout un pan de contraintes sociales dont le poids pèse très lourd dans la balance des attitudes.

En 1964, le Rapport Parent[1] avait déjà souligné l'importance de ce facteur dans son chapitre sur la langue maternelle et insisté sur le rôle du gouvernement du Québec dans ce domaine, car, écrivaient ses auteurs, *Aucun écolier ne prendra le français au sérieux à l'école si (...) les ouvriers, administrateurs et hommes d'affaires sont obligés de parler anglais dans leur travail quotidien ou pour obtenir une promotion.*[2] Tout en reconnaissant le rôle et les responsabilités de l'école dans l'acquisition et la maîtrise de la langue orale et écrite, les rédacteurs de l'époque estimaient pourtant que *L'école aura beau faire, le français sera sans cesse menacé d'effritement et de disparition au Québec si l'enseignement qu'on en donne ne s'appuie pas sur de solides et profondes motivations socio-économiques.*[3] Les résultats exposés ici semblent bien indiquer que la question, impérieuse en 1964, semble garder à l'orée des années 80, la même acuité et le même poids.

S'il est par ailleurs entendu que l'école ne peut à elle seule changer une situation conditionnée par un ensemble de facteurs, elle peut cependant, à notre avis, agir efficacement sur l'un de ceux-ci, qui est la confiance que devraient avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle, confirmée par ailleurs langue officielle par la loi. Tous les cours, à tous les niveaux et quelle que soit la discipline enseignée, ont une responsabilité dans ce domaine et doivent, à ce titre, être attentifs à cet aspect de leur mandat d'enseignement et d'éducation.

Quant aux cours de français tels qu'ils sont perçus par les élèves, et si on se fie aux résultats exposés ici, ils ne semblent pas avoir réussi à développer de façon claire, chez les cégépiens, la conviction que leur langue maternelle est professionnellement efficace, qu'elle est d'une toute première importance non seulement pour le développement personnel, mais aussi pour la réussite d'une carrière, quel qu'en soit le domaine. Dans ce sens, les recommandations du Rapport Parent gardent toute leur actualité, et soulignent dramatiquement, quinze ans après, l'urgence de cet objectif important de l'enseignement en général et de l'enseignement de la langue maternelle en particulier, qui consiste à développer chez les élèves la conviction de l'efficacité de cette langue en milieu de travail.

---

[1] Gouvernement du Québec, **Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**, Tome II, Chapitre XII, p. 44, paragraphes 621 et suivants.

[2] C'est nous qui soulignons.

[3] *Ibid.*

Conclusions et recommandations

Gefühl ist alles
Name ist Schall und Rauch
Umnebelnd Himmelsglut.

Goethe, Faust I

Dans tout comportement humain, le rôle de l'affectif, du sensible, du sentiment occupe une place prépondérante et son influence sur la conduite des individus, les relations entre eux et avec leur environnement, est, on le sait, déterminante.

La situation d'enseignement et d'apprentissage, situation relationnelle s'il en est, étant un des lieux privilégiés où interviennent, se conjuguent ou s'opposent une multiplicité de facteurs de toutes natures qui, selon le cas, favorisent ou inhibent les apprentissages visés, nous avons, par ce travail de recherche et pour éclairer en premier lieu notre propre pratique, tenté de cerner un des facteurs du domaine affectif : l'attitude. Des recherches ont, en effet, démontré, entre autres, qu'il existe un lien entre cette variable et les apprentissages faits par les élèves.

Parmi les variables affectives, l'attitude est probablement la variable la plus généralement utilisée pour expliquer un comportement et, paradoxalement, la plus controversée aussi, à cause, d'une part, de la plasticité sémantique du concept et, d'autre part, parce que, objet scientifique non immédiatement observé ni observable, l'attitude doit être inférée à partir d'un comportement en général verbal : l'opinion.

Des techniques de mesure quantitatives ayant été élaborées pour traduire en termes quantitatifs l'ampleur, la direction et la dimension de cette réalité psychologique qu'est l'attitude (échelles d'attitude), celle-ci peut dès lors être mesurée, alors que l'analyse factorielle tentera de déterminer l'univers de l'attitude et que la recherche de corrélations en déterminera la dimension (domaines de l'activité comportementale).

À partir d'opinions recueillies auprès d'élèves de la population-mère, nous avons donc construit deux instruments qui nous ont permis de mesurer, d'une part, l'attitude des collégiens vis-à-vis des cours communs de français au cégep, et de recueillir d'autre part une série de données concernant, notamment, les deux disciplines enseignées dans ces cours : la littérature et la langue, données qui éclairent, corroborent, expliquent et complètent les données d'attitude proprement dites.

Notre plus grande surprise, outre les résultats de la recherche elle-même, a été de constater ce qu'un traitement mathématique (calcul du taux d'homogénéité, analyses factorielles) appliqué à des données affectives pouvait apporter de clarté, de rigueur, de cohérence à l'instrument de mesure de l'attitude lui-même (énoncés rejetés parce que non pertinents avec l'univers de l'attitude manifestée, énoncés rejetés parce que non pertinents du point de vue du code). Un autre élément de surprise a été de constater la précision que le traitement statistique a permis d'apporter à la délimitation de l'univers de l'attitude et les corrélations qu'il a mises en lumière entre les différentes constellations de cet univers ou facteurs, avec, notamment, les priorités d'apprentisage en français des collégiens.

Dans cette mesure, on peut dire qu'à bien des égards, ce n'est pas nous qui avons mené la recherche, c'est elle qui nous menait, dans le sens où, au fur et à mesure par exemple de la construction du premier instrument, il devenait clair qu'un deuxième instrument s'imposait pour élucider des points que la recherche ne prévoyait pas au départ (investigation, par exemple, des objectifs prioritaires des élèves, à partir des énoncés rejetés par l'analyse factorielle et les calculs d'homogénéité ; vérification, par rapport à leur attitude vis-à-vis des cours de français et leurs attentes dans ce domaine, de leur sentiment concernant la survie du français au Québec). Dans la mesure également où, chemin faisant, nous avons eu l'occasion de constater toute l'importance de **l'univers** de l'attitude, déjà signalée par Allport et, plus tard, par Likert, dans la compréhension et surtout dans l'explication de l'attitude, de même que dans l'interprétation des données et dans la précision des recommandations.

Nous pouvons maintenant, au terme d'une recherche au cours de laquelle a été mesurée l'attitude vis-à-vis des cours communs de français de 1013 élèves au total, de deux cégeps francophones, l'un urbain (Montréal), l'autre semi-urbain (Trois-Rivières), esquisser une typologie cégépienne de l'attitude vis-à-vis des cours de langue maternelle, discuter de certains éléments méthodologiques de la mesure des attitudes, notamment de l'identification de **l'univers** de l'attitude dont la recherche a mis en lumière l'importance, et partager, en guise de conclusion, avec nos collègues de l'enseignement collégial et plus particulièrement avec les professeurs de français, avec les praticiens de la formation des maîtres aussi, de même qu'avec les constructeurs de programmes d'enseignement et d'apprentissage, quelques réflexions de nature didactique et pédagogique qui se sont imposées à nous au fur et à mesure de l'analyse des données.

I- L'attitude des cégépiens vis-à-vis des cours communs de français — Esquisse d'une typologie

Même si la recherche ne prétend pas à la représentativité statistique de l'ensemble de la population étudiante des collèges d'enseignement général et professionnel du Québec, les caractéristiques de l'échantillon en ce qui concerne les variables indépendantes courantes et plus spécifiquement institutionnelles, et surtout les résultats presque identiques obtenus au cégep de Trois-Rivières comme à celui du Vieux Montréal, nous permettent de croire que les résultats auraient été sensiblement les mêmes dans la plupart des autres cégeps du Québec, les différences observées dans l'attitude des répondants des deux établissements étant essentiellement reliées, comme nous l'avons vu, à la représentation sociale des individus manifestée par le choix professionnel que constitue leur inscription dans une famille de programmes donnée. Le seul facteur qui différencie aussi significativement l'échantillon dans certaines de ses prises de position est la variable **sexe** qui n'a cependant pas, du fait de la répartition similaire des deux sexes dans les deux établissements, provoqué de différence entre les deux sous-échantillons.

Ceci dit, les données recueillies par l'instrument A (échelles d'attitude, 32 items, échelles en 7 points) ont indiqué que, dans l'ensemble, les collégiens manifestaient une attitude très positive vis-à-vis de leurs cours de français avec une cote moyenne de **4,99** (la moyenne absolue pour une échelle en 7 points étant 4). Cette moyenne est obtenue aussi bien par l'échantillon total E1013 que par l'échantillon-cible E34 (regroupant les élèves qui en sont à leur 3e et 4e cours de français), sur lequel subséquemment toutes les analyses seront faites, les répondants de cet échantillon ayant la plus grande expérience des cours et l'échantillon E34 présentant, de plus, une grande symétrie de distribution des répondants dans les deux cégeps

La cote la plus élevée, 6,15, a été obtenue par l'énoncé 19 «**Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc, apprendre le français est essentiel**».

La cote la plus basse, 4,13, a été attribuée par les élèves à l'énoncé 12 **«Les cours de français développent notre goût pour les lectures personnelles»**.

Par variables indépendantes : sexe, âge, cégep, secteur, familles de programmes, niveau de français à la fin du secondaire (perception de la compétence propre), on constate que

— les filles sont plus positives encore que les garçons vis-à-vis des cours de français, les filles du secteur général étant les plus positives ;

— pour les filles comme pour les garçons, les 20 ans et + sont les plus positifs, que ce soit au général ou au professionnel ;

— le secteur général est plus positif que le secteur professionnel et cela dans les deux cégeps, le professionnel de Trois-Rivières étant cependant un peu plus positif que celui du Vieux Montréal ;

— par familles de programmes, c'est la famille des **Lettres** (général) qui a la moyenne la plus élevée : **185.12**, alors que ce sont les **Techniques physiques** (professionnel) qui manifestent l'attitude la moins positive : **145.10**.

Par ailleurs, s'il semble que l'attitude des garçons devienne plus positive à mesure qu'ils suivent des cours de français, l'attitude des filles aurait, elle, plutôt tendance à baisser plus elles suivent de cours.

De plus, ceux des répondants qui estiment avoir été dans la catégorie «très fort», «fort» et «plutôt faible» en français à la fin du secondaire sont les plus positifs vis-à-vis des cours, alors que ceux qui considèrent avoir fait partie du groupe «très moyen», sont les moins positifs vis-à-vis du français. En outre, on voit s'élever la moyenne d'attitude de ceux de la catégorie «plutôt faible» à mesure qu'ils suivent les cours.

L'analyse démontre que, pris globalement, les élèves de Trois-Rivières et ceux du Vieux Montréal ne manifestent pas, vis-à-vis des cours communs et obligatoires de français, des attitudes dont la différence soit significative.

En ce qui concerne les trois facteurs ou constellations de l'attitude qui ont été dégagés par les différentes analyses factorielles, soit le facteur F1-Intérêt, le facteur F2-Langue et le facteur F3-Apprentissages, c'est le facteur F2-Langue qui a obtenu la moyenne la plus élevée, les filles, (5,36) les répondants les plus âgés (5,33) et le secteur général (5,34) étant les plus positifs.

Ce sont aussi les filles du secteur général les plus âgées qui sont les plus positives vis-à-vis du facteur F1-Intérêt qui obtient le deuxième score général le plus élevé, avec 5,26 pour les filles les plus âgées et 5,23 pour le secteur général. Cette tendance des filles se maintient également pour le facteur F3-Apprentissages pour lequel on voit cependant s'établir une différence entre les deux cégeps, alors que pour F1 et F2 il y avait concordance parfaite entre les deux établissements. Comme il y a au Vieux Montréal un % de répondants plus élevé dans le groupe d'âge des 17-18 ans, il semble bien que la moyenne plus basse obtenue pour ce facteur par le Vieux Montréal soit due à cette circonstance.

Que deviennent dans tout cela les garçons et surtout les garçons du professionnel? Comment doit-on interpréter l'attitude peu enthousiaste de Techniques physiques, par exemple, vis-à-vis de ces cours?

Ce n'est finalement qu'en analysant les résultats des familles de programmes item par item qu'il se dégagera des indications plus précises sur les raisons qui ont entraîné la prise de position

plus négative du secteur professionnel et, parmi toutes les familles de programmes, la réaction de **Techniques physiques** qui, à ce titre, illustre le mieux l'attitude du secteur professionnel.

Les raisons qui motivent cette attitude réticente vis-à-vis des cours de français vont en effet s'éclairer à l'analyse des items qui ont reçu de la part du secteur professionnel, et surtout de la part de Techniques physiques, une cotation en-dessous de 4. Tous ces items, sauf 1 qui relève de F3-Apprentissages, sont des items F1-Intérêt, indiquant ainsi dans quelle dimension de l'attitude se situent les réticences du groupe professionnel. Ce sont en effet les items 12 (F3), 13, 21, 28, 29, 33, 39, 40 (F1) (voir p. 93 et suivantes) qui, en recevant leur adhésion, traduisent, en ce qui concerne notamment Techniques physiques, leur perception des cours comme étant des cours non convergents avec leur représentation sociale ni, par conséquent, avec la profession choisie et les cours spécifiques reliés à ce choix, et pas plus donc qu'avec les apprentissages qu'ils estiment convenir à ce choix. Les mêmes énoncés réfèrent de plus à l'ennui, à la contrainte, à la perte de temps que représentent, dans ces conditions, les cours de français pour eux.

C'est dans cette mesure que **Techniques physiques** peut à notre avis représenter la **famille-type du secteur professionnel**, composée de garçons surtout, dont l'attitude vis-à-vis des cours de français est la moins positive, et plus précisément, vis-à-vis du facteur F1-Intérêt.

Et c'est dans la mesure où Techniques physiques reflète, de façon nette, l'attitude plus réticente du secteur professionnel en général vis-à-vis des cours de français que les données concernant cette famille de programmes corroborent l'hypothèse posée au départ d'une attitude moins favorable du secteur professionnel.

Au cours des analyses, un élément important s'impose cependant de plus en plus à notre attention. Il s'agit du consensus que reçoivent les énoncés, comme l'énoncé 19 déjà cité, qui réfèrent au contexte culturel spécifique et à des valeurs qui lui sont propres (énoncés 11, 25 — F2) ou à des apprentissages dans le domaine de la culture et de la formation personnelle par la littérature (énoncés 15, 17, 24, 26 — F3) (pp. 90, 93). Les données de l'instrument B, en délimitant plus précisément **l'univers** de l'attitude mesurée, expliqueront davantage le sens de ce consensus.

II- Un élément-clé dans la compréhension des résultats : l'univers de l'attitude — Considérations méthodologiques et didactiques

Si la recherche s'était limitée aux données de l'instrument A, nous aurions constaté à ce stade-ci que l'attitude des élèves en général était très positive vis-à-vis des cours, que les variables sexe et secteur, et plus particulièrement l'élément familles de programmes, avaient une incidence significative sur l'attitude, que cette attitude était donc influencée par la représentation sociale des individus et que, dans ces conditions, il fallait tenir compte de cette représentation sociale dans les cours de français au cégep, dans le but de stimuler la motivation des élèves du professionnel en particulier, dont l'intérêt pour les cours de français était manifestement faible, comme le démontraient les résultats du facteur F1-Intérêt.

Et nous nous serions probablement posé, en conclusion, la question : comment, vu l'attitude très positive des répondants vis-à-vis de leurs cours de langue maternelle, peut-on maintenant expliquer les résultats déficients que l'on reproche de toutes parts aux collégiens dans ce domaine, alors qu'il semblerait qu'une attitude positive vis-à-vis d'une matière aurait, selon les chercheurs, une influence positive sur les résultats dans cette matière?

Avec les résultats de l'instrument B, construit à partir des énoncés des élèves du prélèvement initial rejetés par les analyses factorielles comme non-homogènes relativement à l'ensemble des énoncés, cette question trouvera une réponse étonnante, puisqu'ils vont faire la preuve que :

d'une part,

— l'attitude plus négative du secteur professionnel vis-à-vis des cours n'est pas due aux contenus littéraires des cours comme on pouvait le croire, puisque ce secteur demande, contrairement au secteur général qui s'en déclare majoritairement satisfait, **plus de place** pour la littérature dans les cours communs de français ;

d'autre part,

— 63,7% des collégiens réclament plus de place pour la langue de la communication orale et écrite. Et non seulement en demandent-ils plus, mais encore en réclament-ils beaucoup. Et cette insatisfaction augmente avec le nombre de cours suivis.

Ici encore, si les deux secteurs sont insatisfaits, le professionnel est plus nombreux à l'être que le général : 59,9% contre 63,4%. Parmi eux, les **garçons** sont plus nombreux à réclamer plus de **littérature**, tandis que les filles réclament majoritairement plus de **langue**.

On peut se demander, devant de telles revendications, de quels contenus sont effectivement faits ces «Cours de langue et de littérature» comme les nomment les Cahiers de l'Enseignement collégial, pour que les collégiens n'y trouvent leur compte ni dans l'une ni dans l'autre des deux disciplines. Il faut peut-être se souvenir ici, comme on l'a vu au chapitre II (pp. 15, 16) que les attitudes influencent non seulement le comportement mais aussi les perceptions et, à ce titre, elles agissent comme facteurs de sélectivité (Newcomb, 1970, Levine et Murphy, 1943). On peut alors penser qu'en raison même de l'univers ethno-culturel et de littérature vis-à-vis duquel les collégiens manifestent une attitude positive, celle-ci constitue le facteur de sélectivité qui pourrait expliquer la non-perception des objectifs linguistiques fonctionnels que ces cours leur proposent. Par ailleurs, si *la compétence linguistique de l'élève ne fait pas partie des principes d'organisation du programme de français ou de l'inscription de l'élève dans telle ou telle démarche pédagogique* comme le note Le Boulengé commentant les réponses des professeurs à son enquête[1], en soulignant à ce propos que c'est *dans l'encadrement pédagogique que se situent les plus grandes faiblesses de notre pédagogie de la langue*, on comprend mieux pourquoi, ce fait se conjugant avec leur sélectivité, les élèves réclament plus d'apprentissages dans le domaine de la communication orale et écrite.

Et la revendication pour une place **beaucoup** plus grande pour ces apprentissages est partagée majoritairement par tous les répondants, quels que soient leur orientation sociale, leur sexe ou la localisation de leur collège. Ce qui semble bien indiquer que, dans ce domaine, les besoins, clairement perçus par tout le monde, sont d'autant plus impératifs qu'ils ne trouvent pas, dans le contexte actuel des cours communs de français, une réponse qui les satisfasse.

Suite à ces résultats, et vu l'attitude très positive des collégiens vis-à-vis de F2-Langue, on pouvait s'attendre à ce que ce soient les répondants les plus positifs vis-à-vis de ce facteur qui réclament aussi le plus de place pour la langue. Or, ceux-ci se déclaraient **satisfaits** de la place de la langue !

---

[1] Le Boulengé, M. (1978), **Enquête sur les tâches et les objectifs dans les cours obligatoires de français au niveau collégial** — (Québec et Belgique) — 1976-1977, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, p. 238.

Interloquée par une prise de position aussi déroutante, nous avons ré-examiné l'acception du concept langue dans les deux instruments pour constater que dans l'instrument A (échelles d'attitude), les collégiens du prélèvement initial, qui avaient formulé tous les énoncés constituant cet instrument, avaient une conception de la langue **avant tout culturelle** : pour eux, en effet, la langue est un moyen d'identification et d'expression culturelles (voir p. 115 et suivantes).

Dans l'instrument B, par contre, une définition plus **fonctionnelle** (ou instrumentale) précédait la question relative à la langue et décrivait celle-ci comme un outil de communication. Une analyse sémantique systématique (p. 116 et suivantes) apportera la confirmation de la perception culturelle et d'identification de la langue par les élèves, dans la mesure où, à travers les trois facteurs, celle-ci est décrite comme un moyen d'identification ethnique, un élément d'affirmation et de développement culturels très important. En fait, cette analyse démontrera que les trois facteurs couvrent un objet, les cours communs de français, dont **l'univers**, pour les collégiens, est **culturel et littéraire**.

Dans ces conditions, il était donc parfaitement logique que les répondants qui partagent cette perception des cours, comme la cohérence de leurs réponses le prouvent,

— réclament plus de littérature, plus ils sont positifs vis-à-vis de F1-Intérêt, puisque ce facteur décrit l'intérêt face à la littérature ;

— réclament plus de littérature, plus ils sont positifs vis-à-vis de F2-Langue, puisque ce facteur recouvre une acception culturelle de la langue (plus proche, si on se réfère au classement horizontal de Gobard, du langage référentiaire que du langage véhiculaire que constitue la langue de la communication orale et écrite) ;

— réclament plus de littérature ou se satisfont de sa place actuelle dans les cours, quand ils sont positifs vis-à-vis de F3-Apprentissages, ces derniers étant perçus comme des apprentissages essentiellement littéraires.

Ce qui ressort en définitive de cette analyse, et à notre avis cela constitue le point névralgique de la recherche, c'est que **l'attitude mesurée par l'instrument A est une attitude vis-à-vis des cours perçus par les collégiens comme des cours de littérature et de culture**.

En d'autres termes, **l'univers** de leur attitude est exclusivement un univers d'identification ethno-culturelle et littéraire, dans la mesure où les collégiens décrivent uniquement avec ces paramètres les cours communs de français au cégep. Sans leur prise de position concernant la place de la langue et les corrélations de celle-ci avec leur attitude vis-à-vis de F2-Langue, nous n'aurions pas réalisé à quel point cette perception pouvait être spécifique et exclusive.

Nous serions ainsi passée à côté d'un élément majeur de compréhension et d'explication de l'attitude mesurée qui tire toute sa force du fait que, les cégépiens de la population-mère ayant rédigé eux-même les énoncés de l'instrument A, celui-ci reflétait donc une perception de l'objet «de l'intérieur», propre à la population étudiante cégépienne.

Le fait, par ailleurs, que les quelques énoncés de notre cru aient tous été rejetés par les calculs statistiques d'homogénéité, démontre en outre la très grande importance du **code**, importance dont il faut tenir compte dans la construction d'instruments de mesure d'attitude et qui est, à notre avis, telle qu'elle nous ferait hésiter à utiliser notre instrument dans un contexte autre que le cégep.

En effet, le code commun à l'ensemble d'un groupe social ou d'un micro-groupe comme le sont ici les cégépiens, nous apparaît comme un élément capital à l'appréciation de l'univers de l'attitude et devrait, à ce titre, retenir l'attention des constructeurs d'instruments de mesure soucieux de la précision et de la pertinence de l'interprétation des données recueillies grâce à eux. La formulation des énoncés par des individus faisant partie de la population-mère serait, quant à nous, une technique moins onéreuse que les comptes rendus introspectifs suggérés par Krech et Crutchfield, tout en apportant à l'investigation une garantie de rigueur et une meilleure possibilité d'interprétation des résultats obtenus. Cette technique donnerait, nous semble-t-il, aux recommandations faites à partir des résultats, la capacité de cerner ceux des éléments de l'univers auxquels une attention particulière devrait être portée dans l'optique d'un changement de l'attitude.

Quant à l'attitude positive manifestée par les cégépiens vis-à-vis des cours communs de français actuels, c'est une attitude vis-à-vis de cours d'identification ethno-culturelle et de littérature, essentiellement. Relier, dans ces conditions, cette attitude aux lacunes linguistiques fonctionnelles identifiées chez les élèves, serait évidemment une erreur.

Tout au plus pourrait-on vérifier à présent si cette attitude positive a des incidences positives sur les apprentissages littéraires et culturels des collégiens.

Dans l'état actuel des choses, et cela ressort des résultats de l'instrument B, quelle que soit par ailleurs leur attitude vis-à-vis des cours de français, les élèves ne sont pas satisfaits de la place faite dans ces cours aux techniques de la communication orale et écrite, comme en témoigne clairement la hiérarchisation de six objectifs généraux par laquelle ils attribuent la première place aux trois objectifs linguistiques fonctionnels suivants : connaître et savoir appliquer correctement les règles grammaticales — maîtriser les techniques de la communication orale et écrite — maîtriser l'orthographe courante — alors qu'ils classent en cinquième place l'objectif : connaître la littérature dans ses principales manifestations.

L'attitude plus réticente vis-à-vis des cours de la part du secteur professionnel et pertinemment de Techniques physiques, pourrait, à la lumière de ces résultats, être reliée à l'absence ou, ce qui semble revenir au même, à la non-perception par les cégépiens, d'objectifs considérés par eux comme plus urgents ou plus immédiatement pratiques, dont ils pourraient vérifier l'efficacité dans le contexte même de leur scolarité. Parmi ces objectifs, il semble bien que les objectifs linguistiques fonctionnels figurent en bonne place.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner au cours des analyses, ceci n'implique aucunement, comme le démontrent d'ailleurs fort clairement les résultats de l'instrument A, que les élèves ne sont pas positifs vis-à-vis de la littérature, mais souligne de façon non équivoque leurs priorités d'apprentissage dans le cadre des cours de français, quelle que soit par ailleurs leur représentation sociale ou le secteur de formation choisi.

De plus, il faudrait ne pas sous-estimer, à notre avis, le lien qui existe manifestement entre l'attitude positive des cégépiens vis-à-vis de la langue (F2), instrument de culture et d'identification, et le besoin de maîtriser les techniques et règles de cette langue, ces deux dimensions étant naturellement complémentaires et se renforçant mutuellement. Dans un contexte pédagogique, elles ne peuvent être que stimulantes pour les apprentissages dans les deux domaines, à condition qu'elles soient, l'une et l'autre, clairement présentes dans la situation et **clairement perçues par les élèves.**

Ceci dit, ces résultats révèlent, quant à nous, ce qui pourrait être ici la **composante conative** de l'attitude des cégépiens, dans la mesure où, incorporant les deux autres composantes (cognitive et affective), elle indique l'intention d'agir ainsi que le domaine visé. On voit, en effet, comment se réalise la dynamique interne des composantes de l'attitude : opinions (composante cognitive) et sentiments (composante affective) se combinent avec les contingences situationnelles dans la formation des intentions (exprimées ici par les revendications de contenu des élèves). Plutôt qu'un effet causal, nous serions, dans ces conditions, portée à croire que l'attitude a un effet directif sur le comportement, dans la mesure où c'est l'interaction de l'attitude et des contingences situationnelles qui détermine ici le comportement des élèves. On retrouve ainsi le modèle de prédiction de l'intention, exposé au chapitre II : a (E.acte : évaluation de l'acte, attitude) + b (PNS : perception des normes sociales) + c (PNP : perception des normes personnelles).

Outre l'attitude, les résultats de la recherche ont permis de mettre en lumière certaines contingences situationnelles qui sont présentes dans le contexte et qui influencent le comportement des cégépiens. L'ordre de priorité donné par eux aux six objectifs généraux de français, quelle que soit par ailleurs leur attitude vis-à-vis des cours, est à ce titre un élément très éclairant relativement à PNS et PNP. Entrent en jeu ici la pression de l'opinion, les exigences du marché du travail et de l'université, le désir d'une certaine compétence linguistique, mais aussi une importance accordée à la langue, importance exprimée très nettement par F2-Langue et ses corrélations avec les données de l'instrument B, qui apportent à cette importance un écho on ne peut plus précis.

Et ce qui ressort, en définitive, c'est l'importance très grande du facteur F2-Langue et son influence sur toutes les prises de position des répondants au cours de cette recherche, quelle que soit, d'autre part, l'acception, fonctionnelle ou culturelle, du concept.

Dans cette mesure, les cinq dernières questions et leurs résultats compléteront le tableau des rapports qu'entretiennent les cégépiens avec ce facteur.

En dépassant le cadre limité des cours et en envisageant la question linguistique dans un contexte plus largement social et culturel, ces questions et leurs résultats explicitent et relativisent les attitudes et les attentes linguistiques des collégiens en fonction de l'idée même qu'il se font de l'importance, de l'efficacité et, en dernier ressort, de la viabilité de leur langue maternelle.

À la question «Pensez-vous que le français soit une langue efficace **économiquement?**», filles et garçons s'accordent majoritairement (61%) pour dire que le français n'est pas une langue efficace économiquement, alors que les plus positifs vis-à-vis des cours, et spécialement vis-à-vis de F2-Langue, estiment, quant à eux, que le français est efficace économiquement. Parmi les plus négatifs figurent en première place les Sciences pures (Général), suivis des Sciences administratives (Général) et des Techniques biologiques (Professionnel).

Par contre, l'efficacité **littéraire** du français est affirmée massivement et très fortement (85,7%), plus encore par les filles que par les garçons, plus par le Vieux Montréal que par Trois-Rivières, et plus par le secteur général que par le professionnel. Et ce sont les Sciences pures qui sont maintenant les plus affirmatives, comme ce sont également les répondants les plus positifs vis-à-vis des cours, et pour cause, puisque ceux-ci sont perçus comme des cours de littérature essentiellement, qui sont les plus affirmatifs en ce qui concerne l'efficacité littéraire du français.

À la question «Croyez-vous que la langue française soit aussi efficace que la langue anglaise (du point de vue de la précision, de l'objectivité, de la concision)?» les collégiens ont répondu «plutôt oui». Alors qu'à nos yeux cette question devait servir de question-contrôle à la question concernant l'efficacité économique du français, les trois caractéristiques indiquées étant couramment associées à l'économique, les collégiens ont répondu différemment aux deux questions.

En niant l'efficacité économique du français, il semble qu'ils aient en fait nié l'efficacité du français sur le plan de la **rentabilité économique**, n'estimant pas le français capable de contribuer à la réussite financière et professionnelle de ses utilisateurs. En d'autres termes, par leurs reponses très différentes à ces deux questions, les cégépiens ont exprimé davantage à notre avis leur scepticisme quant à la réussite professionnelle que permettrait, d'après eux, le français dans le domaine économique au Québec et, plus largement, en Amérique du Nord, que des doutes en ce qui concerne les qualités intrinsèques de leur langue maternelle. Et quand ils estiment que l'anglais et le français sont quasiment aussi efficaces l'un que l'autre en ce qui concerne la précision, l'objectivité et la concision, il faut probablement attribuer cette prise de position autant à une attitude patriotique qu'à une appréciation strictement linguistique.

On voit ainsi, à la lumière de ces résultats, se préciser l'idée «culturelle» que les collégiens se font de leur langue, idée qui se révèle tant par leur perception des cours de français que par le sentiment qu'ils ont de l'efficacité essentiellement littéraire de leur langue.

On voit également que malgré les progrès indéniables dans ce domaine depuis les années 60, la langue française ne semble pas encore liée, dans leur esprit, à la réussite économique et professionnelle. Beaucoup de travail reste donc à faire tant par les organismes publics et privés que par l'institution scolaire, pour que la langue prenne, dans toutes les sphères de l'activité, l'importance qui lui revient.

À ce titre, les résultats des deux dernières questions concernant **l'espoir** en la suivie du français au Québec et la **possibilité** de cette survie, mettent en lumière à quel point, malgré un bel et grand espoir, la partie dans ce domaine n'est pas encore entièrement gagnée, dans le cœur même de la relève.

En effet, si 95% des répondants cégépiens **souhaitent** que le français survive et affirment cet espoir de façon catégorique (avec un score de 4,80 sur un total possible de 5.), cette volonté très affirmée de survie sur le plan de l'ethnie sera fortement nuancée par les résultats de la dernière question.

Ainsi, à la question 50 «Pensez-vous que le français **pourra** survivre au Québec?» les résultats, s'ils demeurent toujours positifs, indiquent cependant une nette différence entre **l'espoir** très fort (4,80) en la survivance du français, affirmée de plus massivement, et la **possibilité** (4,35) de cette survie. L'affirmation qui, dans le premier cas, avoisinait le «oui» catégorique, se rapproche cette fois-ci du «plutôt oui».

Ce qui frappe également, c'est la répartition différente des réponses à la question de la survie possible et, en premier lieu, le **% de pessimistes : 16%**, en effet, déclarent que le français ne pourra pas survivre au Québec. En fait, **18%** des collégiens manifestent vis-à-vis de la survie du français une attitude ambiguë ou négative.

On note, en outre, pour la question 50, une diminution des «oui» catégoriques : alors qu'à la question sur la survie souhaitée (Question 49) 87,8% des collégiens avaient répondu «oui», ils ne sont plus que 61% à être aussi catégoriques en ce qui concerne la survie possible (Question 50). Manifestement, la foi a subi l'influence du doute.

III- Recommandations et remarques didactiques et pédagogiques, en marge des résultats

Même si la recherche avait gagné à être étendue à une population plus diversifiée en termes de localisation, plus nombreuse aussi et donc plus représentative de l'ensemble de la population-mère, et si nous regrettons de n'avoir pas pu vérifier, entre autres, si les performances reliées à l'univers de l'attitude identifiée en cours de recherche (littérature et identification ethno-culturelle) variaient effectivement en fonction de la direction de l'attitude manifestée par les élèves, nous sommes tout de même en mesure, au terme de ce travail qui nous a beaucoup éclairée dans notre propre pratique d'enseignement, de faire à partir de nos résultats une série de recommandations de nature didactique et pédagogique que nous aimerions soumettre à nos collègues de français du niveau collégial, aux didacticiens de la langue maternelle et, finalement, aux constructeurs de programmes pour l'enseignement du français au collégial.

Il nous est, en effet, apparu nécessaire, en réalisant par nous-même combien il était difficile de se défaire de la préoccupation de convaincre les étudiants de l'importance des cours, de partager avec nos collègues des données qui prouvent indubitablement l'inutilité de ces efforts pédagogiques, les collégiens, comme on l'a vu, étant, dans l'ensemble, non seulement convaincus de cette importance, mais encore très positifs vis-à-vis des cours actuels, même si les apprentissages visés par eux-mêmes ne s'y retrouvent pas comme ils le voudraient. Dans ces conditions, il s'agit donc plutôt, pour les enseignants, d'investir cette énergie pédagogique précieuse dans d'autres domaines de la relation éducationnelle et, notamment, dans la mise sur pied de pratiques d'enseignement qui permettraient d'atteindre avec le maximum d'efficacité, les objectifs langagiers pour l'apprentissage desquels les collégiens ont manifesté une prise de position aussi claire que massive. Sans négliger pour autant l'aspect ethno-culturel et littéraire qu'ils privilégient aussi dans les cours de français.

Par ailleurs, il faudrait, croyons-nous, accorder une attention particulière à la **représentation sociale** qui, comme on l'a vu, joue un rôle déterminant dans l'attitude des cégépiens vis-à-vis des cours, et tenir compte de cette variable, non pour définir des objectifs dits «de service» dans le cadre des cours de français, mais pour déterminer des situations d'apprentissages et pour choisir le matériel didactique permettant d'atteindre plus sûrement les objectifs des cours communs de français.

Il y a là, nous semble-t-il, un aspect du domaine psycho-pédagogique très peu exploré encore, et dont l'exploitation exige de la part du praticien la capacité d'envisager les buts à atteindre sous l'angle des dispositions, des aptitudes, des intérêts mêmes qui ont amené le collégien à choisir son orientation. Cette exigeante gymnastique psycho-pédagogique est, nous le savons, contraignante et d'autant plus difficile que la majorité des cours communs de français sont suivis par des groupes hétérogènes d'élèves, mais elle comporte, à notre avis, des aspects extrêmement intéressants, notamment en ce qui concerne les premiers niveaux de la taxonomie cognitive et affective de Bloom et de Krathwohl.

Il est clair, également, que les objectifs prioritaires des élèves concernant les apprentissages linguistiques fonctionnels ne peuvent être atteints uniquement dans les seuls cours de français et que c'est l'institution scolaire tout entière qui doit les assumer. Il faut donc que l'ensemble du corps enseignant fasse de ces objectifs un élément important de tous les cours, quelle que soit la discipline

enseignée. Comme il faudra également que l'institution scolaire s'applique à faire la démonstration aux élèves que leur langue maternelle non seulement est importante pour leur identité et leur culture, mais que cette langue est aussi une langue technique, économique, scientifique, dont l'efficacité est incontestée et évidente.

Dans cette optique, il faudra également, à notre avis, cesser de s'épuiser en un combat aussi stérile que parfaitement inutile et non-pertinent contre ce que Godard appellerait le langage vernaculaire (et qu'on appelle à Montréal le joual), code restreint , code du petit groupe, dont Bernstein a démontré l'importance et la valeur. Il faudrait remplacer les diatribes par un enseignement rigoureux et fondé, ce qui ne veut pas dire exclusif, du langage véhiculaire (code élaboré, langage du grand groupe) que l'école devrait, semble-t-il, pouvoir faire acquérir à tous. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres, cela demanderait *un travail de concertation, d'échanges de diagnostics et de méthodes où le premier responsable, le professeur de français, devrait jouer un rôle capital* comme le soulignait F. Dumont, dans une pénétrante analyse de l'enseignement du français dans son contexte québécois[1] où il demandait, entre autres, en conclusion, que la place du professeur de français, son rôle, son importance, soient définis dans le cadre des institutions scolaires, et que ces paramètres soient définis à partir de l'ampleur et de la complexité de la tâche qui est celle de cet enseignant.

Et enfin, pour assurer à la langue maternelle la place qui la fera apprécier et respecter dans toutes les disciplines du savoir humain, il faudra continuer à privilégier l'usage, dans les écoles et dans les collèges, de manuels rédigés en français, singulièrement quand il s'agit de l'enseignement des techniques, des sciences et des mathématiques où le manuel rédigé en anglais est encore trop répandu.

Il serait cependant utopique de croire que les seules mesures scolaires pourront rétablir dans l'esprit des 18% de cégépiens la foi en la survivance de leur langue maternelle, et la conviction de son efficacité économique qu'à 61% ils lui dénient pour l'instant. Comme le prouvent ces données, beaucoup reste encore à faire et nous croyons que les considérations que faisaient à l'époque les auteurs du Rapport Parent, qui estimaient que *l'école aura beau faire, le français sera sans cesse menacé d'effritement et de disparition au Québec si l'enseignement qu'on en donne ne s'appuie pas sur de solides et profondes motivations socio-économiques* sont manifestement encore d'actualité. Mais il nous semble également que l'institution scolaire doit jouer à fond son rôle dans ce domaine primordial, sous peine de voir mis en doute un aspect important de son mandat au sein de la société, qui est de participer au développement et au dynamisme de cette société.

Quoi qu'il en soit, et quelles que puissent être les raisons qui amènent une partie des cégépiens, malgré leur espoir, à douter de la survie de leur langue maternelle, il ne faut pas être grand pédagogue pour comprendre que, dans ces conditions, un apprentissage significatif dans le domaine de la langue est peu probable de la part d'élèves pour qui cette langue n'a pas d'avenir.

À cause de la matière primordiale d'enseignement sur laquelle elle porte, la démotivation, entraînée par une opinion ambiguë ou négative de 18% de notre échantillon en ce qui concerne la langue maternelle, prend, à notre avis, une résonnance particulière qui ne devrait laisser insensibles ni les spécialistes de l'enseignement, ni les pouvoirs publics.

---

[1] Dumont, Fernand (1975), «L'enseignement du français dans son contexte québécois» Conférence prononcée le 28 novembre 1975 devant la section de Québec de l'A.Q.P.F., in **Québec français**, mars 1976, pp. 12-15.

Dans cette mesure, il nous semble que nos données devraient retenir l'attention des didacticiens de la langue maternelle à tous les niveaux et inciter à des recherches qui viseraient, entre autres, à identifier les facteurs ayant une incidence sur l'image de la langue maternelle.

Par ailleurs, il serait intéressant de déterminer, à notre avis, quels liens la variable socio-économique, que nous n'avons retenue dans notre étude qu'à titre prospectif, entretient avec l'attitude vis-à-vis de la langue maternelle et avec les priorités d'apprentissages des élèves dans cette matière. Nous pensons qu'à cet effet un instrument de classification plus sensible que celui que nous avons utilisé devra être choisi.

Nous estimons, enfin, qu'il pourrait être intéressant, dans le but de confirmer ou d'infirmer nos résultats quant à **l'univers** de l'attitude des cégépiens en ce qui concerne les cours communs de français, de vérifier, éventuellement avec nos échelles d'attitude, si cette attitude est en corrélation avec les performances **littéraires** des élèves et avec leurs performances dans le domaine ethno-culturel.

D'autre part, et dans l'éventualité de l'implantation de contenus nouveaux pour les cours communs de français au cégep, il faudra tenir compte de l'attitude très positive des collégiens vis-à-vis de ces cours qu'ils perçoivent comme des cours de littérature et d'identification ethno-culurelle. Il faudra se souvenir également que **tous** les collégiens, qu'ils soient du secteur professionnel ou du secteur général, réclament plus de place dans ces cours pour des apprentissages reliés à la communication orale et écrite.

Finalement, ce qui nous apparaît comme la contribution la plus intéressante de notre travail c'est, outre les résultats proprement dits concernant l'attitude des cégépiens vis-à-vis de leurs cours de français et ses relations avec les différentes variables, **la remise en lumière de l'importance de l'univers de l'attitude** et de son rôle primordial dans la compréhension et dans l'interprétation des données recueillies par les échelles.

De plus, la recherche a permis de souligner l'importance du **code** propre à une sous-population comme celle des cégépiens et son incidence sur l'homogénéité des échelles construites à partir des énoncés mêmes de la population-mère. Le recours à ces énoncés a, en outre, été déterminant, avec les données du deuxième instrument, pour la circonscription de l'univers de l'attitude, de même qu'il a permis une très grande adéquation entre la perception de l'objet (les cours communs de français au cégep) par les répondants et la formulation des items.

Toutefois, et à cause même de cette adéquation à un contexte très spécifique, nous serions très réticente à l'utilisation d'échelles de cette nature dans un contexte autre, et encore davantage à leur transposition dans une autre langue.

XXX

Au terme d'une démarche qui nous apparaît avant tout comme un point de départ pour une exploration plus approfondie des facteurs qui interviennent dans la relation d'enseignement et au cours de laquelle nous avons pu mesurer toutes les possibilités qu'offre à la recherche en éducation le domaine des variables affectives, nous aimerions faire nôtre le point de vue de Goethe qui affirme la primauté du «sentir» (Gefühl) sur les autres voies de la connaissance, ce concept englobant autant l'affectivité et la sensibilité que les multiples formes du sentiment, de l'intuition et de la sensation qui sont propres à l'être humain.

Il nous est en effet apparu, au cours de cette étude, à quel point le «sentir» était, pour la connaissance et la compréhension des facteurs qui régissent le comportement humain, une voie d'investigation riche de possibilités et de découvertes. Pour notre part, et à partir de l'examen de l'attitude, nous avons non seulement recueilli de précieuses informations en ce qui concerne cette variable affective et son incidence sur la perception et le comportement, mais nous avons, par elle, pu cerner des éléments d'ordre rationnel notamment, présents dans la situation, qui éclaireront dorénavant notre pratique et qui auront apporté, du moins nous l'espérons, des précisions intéressantes aux responsables des différents paliers de l'enseignement en général et de la langue maternelle en particulier. Parmi eux, c'est avec les praticiens de l'enseignement du français au collégial que nous aimerions partager les interrogations et les réflexions nées au cours de cette étude, eux qui, à longueur d'année, unissent leur savoir, leur enthousiasme et leurs efforts pour que la langue maternelle soit, pour les femmes et les hommes de ce pays, *l'expression d'une conception du monde*.

Appendice A

Les instruments A et B — Matériel de base et versions successives

Appendice A1

Textes des collégiens du prélèvement initial (février 1976)

Opinions recueillies au printemps 1976 auprès de 155 cégépiens de Montréal, au sujet des cours communs et obligatoires de français

Transcription littérale

1- Dans la masure où le français joual-anglais est un moyen-outil-medium il est indispensable qu'il soit optionel pour la bonne raison que ce choix s'inscrit socialement et de ce fait rend compte des priorité à décider pour chaque étudiant.

L'étudiant ne devrait pas être considéré comme citoyen politique à décision politiquement engagé

J'ai l'attitude negative envers toute «francisisation» à n'importe quel niveau

ride on Baby we're the fuckers of the two thousand? years

2- Oui, j'adore les cours de français et ma langue maternelle. Je trouve l'enseignement du français au collégial important à cause:

1-familiarise davantage la maitrise de sa langue
2-cela nous permet de réapprendre notre français, s'il y a lieu, car vous savez le français enseigné en plus bas âge ne compte pas beauxoup pour la majorité des étudiants.
3-nous motive, nous discipline à nous sensibiliser au problème de la langue au Québec, car vous n'êtes pas sans savoir que nous «marmottons» au Québec.
4-j'aimerais «par votre entremise» passer le message suivant: établir une discipline de français très sévère afin d'ouvrir une fois pour toute les yeux et motiver les québécois à bien parler leur langue. L'ignorance linguistique actuelle au Québec ne sert qu'à engourdir les citoyens dans leur ignorance et à limiter les ouvertures possibles avec l'extérieur

3- Les cours de Français sont peut-être utiles. Ils peuvent avoir de l'intérêt pour certains étudiants mais tous dépend dans quel branche ils sont. Ils ne devraient pas être obigatoire. Pensez-vous vraiment que la poésie peut servir à un mécanicien ou comptable.? Il devrait plutôt y avoir un cours de français où on ns montrerait à écrire sans faire trop de faute car ce qui est important s'est d'essayer de se faire comprendre lorsque qu'on écrit et non de faire des verres, en parlant. Je ne crois pas qu'ils sont utile et encore moin obligatoire.

4- Pour ce qu'on fait dans les cours de français çà ne devrait pas être obligatoire. Si on apprenait réellement quelques choses d'accord mais on apprend rien ou presque rien. D'ailleurs je n'ai jamais appris grand chose dans ces cours même au cours Secondaire, car les cours intitulés français n'étaient même pas des cours de français. Pour moi un cours de français c'est un cours où l'on apprend à écrire sans faute d'abord puis ensuite à construire des phrases et des textes qui ont un peu de bon sens. Je ne pense pas qu'à partir d'un livre ou roman on puisse apprendre à écrire sans faute si l'on n'a pas la base essentielle. Cette base nous écœure peut-être mais c'est parce qu'on a pas été habitué à elle.

Je pense que ça ne donne rien d'apprendre à connaître un écrivain quand on ne sait pas lire le fond de sa pensée. On devrait commencer à ajuster les cours de français ils nous

parraitraient moins ridicule. Pour l'instant c'est comme si ils sont là pour boucher les trous de nos horaires et pour nous donner un autre travail de session sur le dos. Il nous embête plus qu'autres choses.

5- Les cours de Français au CEGEP partout au Québec sont obligatoires. D'un côté c'est ennuiyant pour certains élèves qui étudient une concentration et qui demande beaucoup de leur temps, là donc les cours de Fran. autant que de philo deviennent nuissible en ce sens qu'il nous enlève 6 heures du travail qui nous intéressent. Hormis cela les cours de Fran. sont absolument essentiels autant sur le plan théorique que pratique. On se doit de saufgarder notre langue et surtout de l'enrichir pour qu'au Québec on puisse arriver un jour à dessiner notre pensée qui se meurtrie sous l'ampire anglophone par la plus belle langue du monde, le français. Les cours me plaissent, sont biens structurés, malheureusement les les sujets sont restreints; mais je soutients qu'on se doit au CEGEP de maintenir ces cours obligatoires, ils ne peuvent nous être nuisibles que de plus ils aident les profs. à vivre. (excusez les fautes) (remarque: ne soyez pas négative dans votre thèse s.v.p.)

6- Mon oponion sur les cours de français obligatoire au Collégial est que je suis entièrement d'accord pour cet enseignement, lorsque le ou les professeurs sont compétents dans cette matière et intéressant.

Je trouve ça très important, parce que le français est un des cours qui peut nous apporter de l'information, non seulement sur des sujets d'actualités, c'est pour cette raison en particulier que j'insiste beaucoup sur la compétence et l'intéressement du professeur sur la matière pour qu'il puisse bien nous communiquer sa connaissance et ce, d'une façon constante et qu'il nous tienne toujours en quelque sorte en quête d'information.

Il y a aussi le fait que le français est ma langue maternelle, que ma culture découle du fait que je suis de descendance française et j'estime que tout ceci est un trésor personnelle que je tiens non seulement à garder mais aussi à améliorer.

7- L'enseignement du français au niveau du cégep me semble quand même important, si on considère que nous ne sommes pas assez cultivé dans cette matière. La direction du cegep pourait quand-même tenir compte de la formation académique de base de chacun, et devrait passer des test. Nul doute que notre formation en français devra être complète pour bien paraitre dans notre travail. Je n'approuve cependant pas en français de contrôles qui disent que nous serons un bon ou un mauvais technicien.

Merci.

8- Madame,

Moi, personnellement, je trouve que les cours de français sont très importants. J'ai suivi Essai, Roman & Linguistique. Je termine avec le cours de Poésie. Cette branche me semble bien abstraite. J'espère que ce cours m'aidera à comprendre les poésies que je lirai. J'ai trouvé le cours d'Essai assez difficile, mais linguistique m'a été bien facile, car cela a été une revision de ce que j'avais vu au secondaire IV. Roman a été assez bien.

J'aime les professeurs exigeants. Ils nous forcent à donner un travail valable et cela nous obligent à travailler.

Nous avons besoin de français. Je suis faible en orthographe et en composition.

9- Jusqu'à maintenant j'ai suivit trois cours de français. Je trouve très important l'enseignement du français au niveau collégial, mais je trouve la méthode employé très ennuyante et aussi non compétente. Mais il ne faudrait pas enlevé le français parce que pour moi et beaucoup d'autres le français c'est la racine de l'enseignement.

10- Les cours de français sous toutes ses formes, théâtre, poésie, essaie, histoire, linguistique etc.) sont ou pourraient être formateurs, utiles et même essentiels dépendament de la qualité de ceux-ci. Cependant dans les collèges actuellement et depuis l'ouverture de ceux-ci semble-t-ils peu de gens, autant administrateurs, professeurs qu'étudiants, semblent apprécier, ou plutôt se rendre compte de quelles façons ces cours sont essentiels et pourraient servir les étudiants peu importe l'orientation de ces derniers. J'ai très rarement rencontrer des professeurs comprenant et capable de faire sentir l'importance et l'essentiel du français ou plutôt de la maitrise de celui ci. Je suis pour que l'on améliore la qualité de ces cours et à cette condition seulement qu'on les maintiennent obligatoire.

Un étudiant de 4e session

11- Je suis pour les cours de français parce que je suis anglais. J'ai deja passé une année dans un ecole français et je manque encour une base de français.

12- Savoir bien parler, se comprendre est une chose essentiel, alors le français l'est aussi. Comme le proverbe dit: Bien parler c'est se respecter. La matiere en telle qu'elle est enrichissante sur le point de vue expression. Car aujourd'hui si tu ne sais pas comment t'exprimer ou parler tu ne vas pas bien loin aujourd'hui. Moi je suis en linguistique et l'idée que j'avais fondée est très différente. Mais le professeur est très intéressant. Je n'aie pas suivis d'autre cours au CEGEP que linguistique car je commence mon apprentissage. Alors je ne peux pas tellement parler sur les autres sujets. Mais depuis mon secondaire l'expression de notre langue m'a beaucoup dégênée, car j'étais beaucoup timide et je suis convaincue que l'expression orale, c'est elle qui m'a fait parler autrement dit. Moi je suis d'accord pour qu'un enfant à bas âge (5 ans et plus) dé à lui donné la chance de s'exprimer comme ils le désirent. Et plus tard il ne sera pas frustré ou timide peur de se mal exprimer. Il sera à l'aise et tout le monde le comprendra. Sur le point de vue écriture, les règles sont très importantes car pour que les gens te comprennent il faut que tu écrives comme eux le comprennent. Alors continuez les cours de français. Il ne faut pas perdre la langue.

13- Moi je suis en lettres françaises, c'est évident que nous avons besoin de cours de de français, surtout dans ma branche à moi. Je crois que tout le monde en a besoin, quelque soit le branche que nous sommes. Mais celui qui est en électronique et doit en suivre plusieurs au cours de la même session, c'est évident ça ne lui plairait pas. Je crois que nous sommes assez pauvres en français au Québec et que nous avons besoin de quels connaissances quels soient; autant par l'écriture que par l'oral, même si ça doit être seulement un cours.

14- Je crois que les cours de français dispensées au niveau collégial sont une necessité, surtout du point de vue d'enrichissement personnel. Que ce soit un cour de poésie, de linguistique ou d'essai, chaque étudiant devrait être en mesure d'y retirer une culture, une vision personnelle de cette facette du français, qu'il pourra par la suite accumulée et employer au moment opportun.

Cependant, un point qui fait que les étudiants n'apprecient pas en général les cours de français, est sans doute la manière que le professeur offre sa matière à l'étudiant. Si l'on cherche a lui

imposer, automatiquement il aura tendance à le rejeter. L'on devrait peut être à la place, tenter de faire naître en lui le desir de s'intéresser a cette partie de la culture fran :aise.

Une autre chose que je déplore dans l'enseignement du français, est le fait que l'on semble prendre plaisir à se servir de matériel médiocre. Il existe du matériel en bon français qui, tout en étant au niveau de compréhension des étudiants, dénote un degré de rafinement supérieur, où l'étudiant se doit d« progresser pour parvenir au même degré que la matière presentée.

Le français est un besoin conciont ou non, tant et aussi longtemps qu'il sera a notre dispos:tion, pourquoi ne pas s'en servir de façon positive.

15- Très utile surtout pour:

— l'enrichissement personnel
— savoir bien se parler
— savoir bien lire et écrire
— aussi pour que le français reste une langue qui soit a la portée de tous car vous savez que le français est une très bonne langue qui faut savoir
— car c'est un moyen de communication pour l'homme très important dans la société d'aujourd'hui et il y a même un proverbe qui dit: «bien parler, c'est ce respecter».

16- Pour ma part les cours de français sont très importants. Disons qu'au niveau collégial les professeurs nous transmettent toujours leur matière mais d'une façon peu interessante. Ils nous donnent l'illusion de professeurs non compétents à cause du manque de dynamisme et de performance. Pour ce qui est du contenu, trop de professeur son à côté de la ligne. Nous avons besoin de cours de français donner par des connaisseurs surtout canadiens français. J'accepte les professeurs immigrés mais... disons pas plus que la minorité. Les cours de linguistique ne sont pas intéressants, disons que je n'aime pas cette matière. Pour ce qui est de la grammaire oubliée ds les cegep. Il faudrais la faire rennaître au niveau collégial. Parce que la base fondamentale est la grammaire (orthographe écriture prononciation) par la suite viennent les cours de théâtre, roman, linguistique, poésie etc...

17- Pour moi qui suis en lettres, tous les cours de français bien structurés sont valables et en général, intéressants. Mais la participation des étudiants est très importante; elle rend les cours plus vivants. En ce qui concerne les cours communs, la participation fait défaut trop souvent.

Les étudiants de «techniques» ont beaucoup de travail et on ne peut les blâmer de négliger les cours communs, qui ne leur semblent d'ailleurs pas très importants.

Un professeur de mécanique (si je ne m'abuse) a dit un jour, dans l'auditorium du Siège Social: «Les maudits cours de franças, sortez-moé ça par les «châssis» ! ». Il parlait à un groupe d'étudiants. Il ne faut donc pas s'étonner si il existe entre les gens du secteur général et ceux du professionnel des différences d'idéologies assez marquées. Mais abolir les cours communs serait élargir encore le fossé qui les sépare. Et le français est si important qu'il faut l'enseigner à tout le monde, même (et surtout) au collégial où les fautes d'orthographe sont encore monnaie courante.

En conclusion, on a d'une part les futurs techniciens qui sont débordés de travail et pour lesquels les cours communs sont la dernière des préoccupations. Il y a aussi le manque de contacts entre les deux secteurs qui risque aussi de se perpétuer plus tard sur le marché du travail. Et d'autre part les cours communs qui, même bien structurés, atteignent plus ou moins les étudiants mais qui sont malgré tout très importants. Finalement, j'ai l'impression qu'on doit conti-

nuer à enseigner le français en cours communs malgré les problèmes que cela peut poser. Le peu que les gens du professionnel réussissent à retenir (à cause de leurs travaux à remettre) est quand même quelque chose d'acquis.

18- Pour moi personnellement ça ne m'apporte pas grand chose, car on a assez de matière a étudier et a travailler que lorsque le cours de français est ajouté, on y va mais simplement de corps. Peut-être qua ça apporte une certaine connaissance dans les domaines artistiques ou littéraires mais on devrait être libre de les prendre ou non. De toute façon pour moi, je manque beaucoup mes cours de français et lorsque j'y suis je trouve le temps long, je n'y porte aucun intérêt. Je sais par contre que des cours pour apprendre à bien écrire soit grammaticalement soit pour le plaisir de l'œil j'en aurais besoin.

19- Les cours de français sont une torture. Je perds mon temps à faire des travaux qui me semblent stupides et je n'arrive pas à pouvoir depenser toutes mon énergie sur mes cours de concentration. Ces cours devraient être optionnels. La chose qui semble manquer le plus c'est un cours de grammaire (aussi optionnel) pour les gens qui réalise qu'ils ne savent pas écrire, mais qui n'ont aucun choix. Il n'existe même pas un tel cours. Je ne vois pas en quoi un cours de théâtre ou de poésie peut nous aider. Les cours de roman et essaie sont moins pires et le cours de linguistique est «pas pire» Ces cours je ne les aurais jamais choisis, mais un cours de grammaire je serai la première à courrir pour le prendre.

20- Les cours de français, ca m'empêche de dormir le matin, (AH! parce qu'ils sont toujours le matin) mais à part de ca c'est quand même «pas pire» quoique cela dépend beaucoup du prof.

Ce que je n'aime pas dans la façon de dispenser les cours c'est le choix qu'ils nous imposent (poesie, roman etc) c'est assez draconnien comme methode parce que la plus part du temps l'étudiant ne sais rien de tel ou tel programme, donc on ne peut pas appelé cela un choix si on y connait rien. (faudrait-pas croire que les etudiants sont ignorants, mais...)

Pour en revenir à nos moutons (les profs HA! HA!) je crois qu'ils ne sont pas tous compétent. en tout cas «si ils le sont ca parait pas.

P.S. faite pas attention aux fautes je suis endormi.

21- Moi je crois que les cours de français ont leur raison d'être. Surtout au Québec, et en particulier dans les CEGEP. Les étudiants —de tout âge...— ne savent pas ou à peu près pas écrire et parler correctement. Je crois que l'apprantissage du français est important pour la culture d'un peuple, surtout si celui-ci veut se conserver. Donc, oui pour les cours de français. A l'âge où les étudiants sont rendus lorsqu'on les retrouvent au CEGEP, je crois qu'il serait difficile de leur «réapprendre» à parler ou à écrire...Donc, pour moi le problème se retrouverait surtout au niveau polyvalent... Introduire des leçons de grammaire dans le cadre des cours de français serait, selon moi, efficace en ce sens que plusieurs d'entre nous en auraient de besoin. Je ne crois cependant pas qu'il seraient les bienvenus, à moins qu'on réussisse par un tour de force extraordinaire, à le faire comprendre aux étudiants.

Donc moi je les voit importants et utiles.

La forme sous laquelle ils sont présentés —choix des cours: romans, essai...— est très valable, et je crois fermement que lorsqu'il y a un certain manque d'intérêt à l'intérieur d'un cours, le professeur y est pour quelque chose... Je crois qu'il est le premier à «semble être» intéressé, et qu'il doit par le fait même essayer «d'accrocher» ses étudiants — s'il croit évidemment à ce qu'il fait —.

Donc oui pour les cours de français, oui a leur structure générale, et restriction devant l'efficacité des enseignants.

22- Le Français as toujour été pour moi ma langue paternelle, c'est pour cela que je suis pour l'obligation des cours de Français, parce que certaine personne, Pour eux le français leurs puent au nez, mais s'il s'arrêtait à écouter la manière qu'ils le parlent il s'appercevrait qu'il parle un Français puant. Donc les cours de Français c'est primordial. Malgré que parfois c'est ennuyant.

23- L'importance du cours de français au niveau collégial. Pour moi, les cours de français sont important au niveau contenu, c'est-à-dire que le langage, donc un des plus important moyen de communication, ici au Québec, laisse à désirer.

A nous maintenant de se demander pourquoi?

Est-ce vraiment l'étudiant qui n'est pas suffisamment «instruit» de et «dans» sa propre langue ou est-ce un probleme politique?

Comme tout le monde le sait l'élimination se fait à tous les niveaux et dans tous les secteurs.

Le jeu du gouvernement en place est de prendre certains cours, de les rendre obligatoires pour éliminer une certaine «clientèlle» étudiante et tout ceci de la façon la plus simple possible: rendre «ces» cours inintéressants

Chaque cours de français, essentiellement est intéressant. Tout comme la philosophie mais c'est le même problème qui refait surface: «on» a rendu ces cours obligatoires Ce n'est qu'une minorité de professeurs qui ne jouent pas le rôle de l'Etat.

Pour diriger tout ceci, il y a premièrement l'administration du collège qui établit certaines normes; ensuite on nomme un chef de département (au CEGEP) ou de module (à l'université) qui donne son programme à ses «exécutants»; les professeurs.

Pour changer tout ceci: il faudrait changer de système.

Où est la solution?

24- —Je trouve les cours de français plus important au primaire et au secondaire, car, on y développe un certain sens, et que rendu au Cegep les cours précédents nous à aidé à nous formé en un sens que, nous pouvons écrire, lire, parler en français.

—Les cours de français au Cegep, je ne l'ai aime pas beaucoup. Le choix des cours n'est pas très vaste, et on doit se plier au cours que les conseillers ont inscrit pour nous, ou si l'on fait un choix plus souvent on le refuse, que de nous le donner.

—Je ne détesterais pas que le cours de français soit donner plutôt à ceux qui en ont besoins, à la place de faire souffrir la majorité des gens de ce cours que plusieurs d'entres nous n'est pas utile pour la fin de nos concentrations.

25- Les cours de français, pour moi, sont en effet important. Mais est-ce qu'ils sont bien bâtis, je me le demande. Tout semble superficiel dans ces cours. A la première session j'ai eu le malheur d'avoir un cours de linguistique, tout ce que le «prof» nous enseignait était de trouver des homonymes et cela pendant toute la session. Devenant vraiment écœuré j'ai décidé de ne plus aller perdre mon temps là, car on m'offrait un emploi le jeudi après-midi.

Pour moi les cours de français manque vraiment d'originalité, d'ailleurs les professeurs avec le plus d'idées conservatrices semblent être tous dans cette matière!

Quand on regarde l'état de la langue au Québec, on est tous là à crier, de qui est-ce la faute? Moi je crois que la manque d'intérêt au cours de français, de la part des étudiants en serait une cause principale, mais que leur offre-t-on?

Le français est très important et faudrait le sortir de son «impasse».

Je crois qu'avec des bons cours on arriverait à rejoindre une très bonne proportion des étudiants.

26- Les cours ont une place certaine dans les colleges c'est evident. Mais pas de la façon (donc) ou ils nous sont donné. Ils sont premièrement beaucoup nombreux et cela apporte une repétition dans leurs contenus, de plus les étudiants en general ont une repulsion naturelle envers les cours qui lui sont imposés ce qui empeche l'étudiant d'assimiler la matière comme on s'attend de lui.

De plus les cours portent sur des sujets que l'étudiant n'a aucun intérets sauf si il est dans ume concentration relié au français. Mais pour l'étudiant qui n'est pas dans une telle concentration le cours lui completement pas necessaire et n'amiole aucunement sa langue parlé ou écrite. Je pense que le but premier d'un cour de français est d'amiliorer la langue ecrite et parlé d'un étudiant et je ne crois pas que les cours donnés au collège atteignent ces objectifs et il faut dire aussi que au collège les cours ne doivent pas servir à la culture generale mais à un but defini pour une concentration precise car l'étudiant n'a aucun temps a perdre.

27- Les cours de français. Quel question! Ils sont pour moi pénibles. En ce sens que je ne sais si ils me sont vraiment nécessaire. Oh bien sûr, j'y apprend quelque chose. Ils sont pour moi une base. Ils me font connaître des choses que j'ignorais. Je crois que c'est pour ma formation personnelle. Je suis en art plastique et je me dirige vers l'enseignement. Il me remonte un très mauvais souvenir tout à coup. J'ai déjà eu un cours de Littérature française, quel désastre. Un vrai calvaire. Il m'a rien apporté en tant que tel, mais je connais quelque Beaudelaire, Proust etc... Je n'ai vraiment pas besoin d'un cour de français pour pouvoir tenir mon pinceau, pour peindre. N'y de cela pour esquissé, ou bien monter ma tapisserie. Peut-être que dans l'enseignement, ils me servirait, mais pour l'instant non.

P.S. Vous aller surement devenir un bon professeur. Vous avez la tête à cela. Bon succès. Ne soyez pas trop dur: soyez bonne. Vous en avez l'air.

28- Premièrement je pense que les cours de français sont assez emportant parce qu'ils sont obligatoires. En plus, tout ce que l'on a vu au secondaire n'a presque rien donné, parce que lorsqu'on a un cours de linguistique (collégiale), ce que l'on voit, aurait du être vu au secondaire. En general je crois que les cours de français du Cegep sont assez important car ils appofondissent la matière que l'on aurait du voire plus clairement au secondaire. De plus je crois qu'il n'y a pas un grand nombre d'étudiants qui doit savoir vraiment les règles du français.

29- Je trouve que les cours de français sont importants pour la culture générale de l'individu. Personnellement ils m'apporte beaucoup au point de vue littéraire ça me permet d'apprendre des choses que seule je n'aurai pas été motivée à approfondir. Ils permettent aussi de ne pas se borner à une concentrassion et de fermer son esprit à ce qui ne touche pas notre profession. Ils permettent aussi de développer un esprit critique face à la société.

30- Pour moi ils ont une certaine importance, qui se situe au niveau de la culture générale. Etant donné que l'on y retrouve des cours tels: romain, théâtre, linguistique, poésie etc; on reçoit un aperçu général de l'application du français. Pour ce qui est de la valeur de ces cours à l'extérieur du CEGEP elle est nul pcq. pas assé poussé ou or contexte.

31- Personnelement, je crois que les cours de Français sont nécessaire au niveau collégiale. En plus je crois qu'ils devraient offrir un cours de grammaire car même si les règles de grammaire devaient avoir été apries à l'élementaire, la majorité des élèves ont encore de la difficulté à écrire correctement.

Je pense que les étudiants ici au Québec n'ont pas reçu une instruction assez rigoureuse dans le domaine de la langue et c'est dommage car les résultats de cet apauvrissement se démontrent dans tous les autres domaines aussi. Ainsi, je peux conlure que l'enseignement du Français devrait être approfondi à l'élémentaire et le secondaire car au collègiale c'est un peut tard. Ce serait une bonne idée aussi si vous étudiez les méthodes d'enseignement du Français à l'élémentaire et le secondaire car personnelement je crois qu'elles devraient être plus rigoureuses.

32- Je trouve les cours de «Français» aussi spécialisés que les autres cours. Ce sont plutôt des cours «d'expressions» littéraires, sur la forme littéraire que véritablement des cours de français. En effet, les cours de théâtre, d'essai, de poésie sont autant de cours sur les formes que prend la littérature française. Alors je ccrois que l'intérêt de l'étudiant pour le cours se mesure d'après l'intérêt qu'il avait déjà pour une de ces formes littéraires.

Objectivement, je peut dire que les cours de français sont important, à tout le niveaux scolaires, mais subjectivement, dans ma réalite, certains cours ne correspondent pas au quotidien (poésie, essais). Le cours de théâtre va m'intéresser si je fréquente les théâtres, la poésie si j'en fait, l'essais si je suis un littérateur, etc...

Donc, face à la spécialisation des cours de français au Cégep, je crois que leurs importance pour chacun de nous se mes.ure à l'intéret porté à chaque spécialité par l'étudiant.

Face au «problème» de la langue écrite et parlée au Québec, il pourrait se faire un cours la dessus, qui serait au dessus des «spécialités».

33- Sujet: Les cours de français. Est-ce important? Au Cégep? Non,

— on devrait enseigner l'orthographe aux étudiants au lieu de donner des cours de roman, essaies, linguistique, poésie etc.
— les règles de grammaire, cela paraît imbécile mais c'est réel. On devrait insister sur la compréhension d'un texte, savoir lire, savoir composer.
— je trouve les cours de français (depuis le secondaire V environ) très ennuyants, qui ne servent à rien. Je vois des dizaines d'amis qui écrivent et commettent des fautes d'orthographes idiotes. Bref, le français perd sa base et s'écroulera lentement si l'on continue dans cet angle.

Les cours de français sont très importants, mais avec un contenu vide comme au cegep, c'est une niaiserie.

34- — Je trouve les cours de Français essentiels au cegep. Mais a mon avis, ses cours sont mal fabriqué et emploie une mauvaise technique.

Ils sont importants, c'est certain, un bon français et des connaissasnces dans se domaine sont, pour moi, indispensable.

— Le seul cours de français que j'ai complété c'est ROMAN: Ce cour se basait sur un contexte

social —: socialisme, différence de classe dans une société...! Même on étudiait la bande dessiné! — Je changerai rapidement cette formule qui ne nous enseigne rien —.

35- Les cours de français me semblent importants au niveau collégial parce que:

Au niveau collégial, on devient trop «spécialisé». C'est pourquoi les les cours communs à tous, tel le français, me paraissent importants, en tant que formation générale.
il me semble par ailleurs qu'à la fin du secondaire, la plupart des étudiants ne maîtrisent pas leur langue. Quelques années de français de plus sont donc souvent nécessaires et utiles.
il est aussi intéressant, au CEGEP, d'étudier et d'approfondir plusieurs «genres» de français, nous apportant des éléments de linguistique, théâtre, roman, essai, poésie, qui nous permettent d'acquérier des connaissances de base dans chacune de ces disciplines.
je crois aussi qu'au Québec actuellement, il est essentiel que les jeunes connaissent le français. C'est la meilleure façon d'éviter l'assimilation.

36- Pour ce qui est de l'importance, il est evident que les cours de français sont importants. Pour bien communiquer avec ceux qui nous entourent le vocabulaire est fondamental. Moin on a de vocabulaire, plus on a de la difficulté à communiquer.

Maintenant la méthode d'enseignement d'après moi est primordiale, et c'est ce qui manque dans la pluspart des institutions, car la discutions de groupe est très difficile. Les élèves n'osent parlés à cause de leur manque de facilité à s'exprimer, à exprimer leurs points de vu. Et c'est là d'après moi le but du professeur de trouver une méthode pour mettre les élèves dans une ambiance que va leurs permettrent par la suite, de n'éprouvé aucune gêne à parler.

Oui pour moi ces cours sont très important, quelque soi le domaine ou se dirige l'étudiant, la langue sera plus tard, dans un avenir proche, son passe partout dans tous les domaines.

Car pour moi la connaissance de la langue est la clé de la culture.

37- Je trouve que les cours de français sont très importants au cegep, parce qu'ils nous donne des connaissances de base sur certaines choses que nous avons jamais touchés au secondaire. Le français ou plutôt la langue est importante quelque soit l'orientation personnelle de chaque etudiant. Aussi plus on avance dans nos études, plus on s'aperçoit que nous sommes incapables de maîtriser correctement notre langue.

Il est donc nécessaire sinon essentiel de poursuivre l'étude du français aussi longtemps que possible. Dailleurs je crois que les cours de français qui sont présentement donnés au cégep sont divers donc, il y en a pour tous les gouts. Si quelqu'un ne s'intéresse pas au théatre il aimera peut-être l'essai ou inversement etc.

Bref, il me semble que quelqu'un qui aime et qui respecte sa langue, se doit de la perfectionner la plus possible, et les proffesseurs de français sont là pour nous aider à acquérir ce perfectionnement, soit en nous donnant des titres de livres à lire ou en nous donnant des travaux à faire sur tel ou tel sujet

Bonne chance pour votre doctorat et excusez les fautes d'orthographes.

38- Oui, je crois & même je suis persuadée que les cours de français sont important au collégiat; c'est important pour n'importe quel concentration.

Prenons par exemple le cours de linguistique, bien ça nous permet d'une certaine, façon de se rendre compte du problème de la langue au Québec.

Ou encore: le cours de théâtre, moi je ne l'ai pas fait encore, mais d'après les dires des autres étudiants, paraitrait que c'est le cours le + intéressant.

Enfin, je crois que c'est important, parce qu'on a besoin & on doit avoir une connaissance de notre langue maternelle; le français. Et c'est justement, par ces cours de français au niveau collégial qu'on pourra y parvenir. Je dis bien au niveau collégial, parce qu'au secondaire on est inconscient de l'importance de la langue.

Les cours prennent leur importance, du point de vue de la langue; afin d'obtenir un vocabulaire plus étendu, etc.

39- Les cours de Français ont, pour moi, une importance capitale. Mais les cours communs de Français, au c.e.g.e.p., sont trop souvent axés sur des impératifs d'ordre politiques en ne tenant pas compte des besoins relatifs à l'élève, c'est à dire, une meilleur grammaire et une plus grande connaiscance de la littérature, qui par son contenu même, nous donne par la suite une plus grande capacité d'expression orale et écrite.

Par exemple, ici on boycotte systématiquement les grands auteurs de littérature Française, sous prétexte qu'ils sont des écrivains de tendance bourgeoise, j'avoue qu'ils ont une philosoghie bourgeoise, mais leur style littéraire serait pour nous une acquisition supplémentaire pour notre culture générale.

«Nous sommes des êtres intelligents et nous pouvons faire la part des choses»

40- Je trouve que les cours de français qui sont donnés au CEGEP font pitiés si je juge d'après ce que j'ai vu depuis que je suis ici. J'espère que ce que j'ai reçu ne correspond pas à l'ensemble des cours données dans toute la province au niveau collégial. Contrairement à ce que j'avais vu au cours secondaire et durant deux années de secrétariat, les cours de français ne m'ont rien appris au CEGEP.

41- A mon avis le cours de français est très important, c'est un cours que tous les étudiants doivent prendre au serieux, on peut parler français et en écrivant on fait pas mal de faute d'orthographe cause des règle, car le Français est très difficile il y a l'emploi des mots, Les règles de synthaxe, Il y a aussi des tournures en français qui sont très désagréable car si on ne connait pas très bien le français on ne pourra jamais parler, même quand on est en société, dans une classe par exemple le professeur pose une question. L'élève sait, mais il n'arrive pas à trouver comment repondre aux questions Le langage des mots parfois est très dificile donc pour moi c'est un cours très important, je suis très interessée.

42- Personnellement, je trouve que le cours de français au niveau collégial est très important. Il nous aide à avoir un langage plus aisé. Quoiqu'il soit notre langue maternelle nous ne la connaissons pas. Cependant nous voulons l'apprendre et mieux l'appronfondir. Oké Merci!

43- A première-vue cette enquête me déçoit beaucoup non par la question et le contenu de la question mais plutôt par la forme d'enquête employé par l'université de Montréal. Cette forme d'enquête est du même prototype pour déterminer un groupe cible. Le groupe cible est l'étudiant au niveau collégial, qui étudie par les soirs et qui est pris avec des cours obligatoires de Français.

Je repondrai quand même à cette enquête non pas parce que je suis étudiant de niveau collegial et que je fais partie du groupe cible visé Mais plutôt parce que j'étudie à l'université de Montréal et que je comprend les problemes posés.

Pour répondre à votre question à priori je n'aime pas les cours obligatoires de Français ou autre. Il s'est avéré par le passé que je n'aimais pas les cours de Français mais qu'en sortant à la fin du cours j'avais appris et accumulé des connaissances qui me seront toujours utiles par la suite. Tout ce qui obligatoire on est porté à priori à le contester. Le libre choix des cours de français pourrait être néfaste pour l'évève et l'amener à abandonner ces cours. Ce sont des cours de culture générale plus efficace que la religion.

44- Le français est notre langue, et je crois qu'il est important de la protéger. Au Québec depuis la ''maternelle jusqu'à l'Université'' on apprend le français. Ou est le problème, si après tant d'année la majorité des étudiants ne maîtrise pas leur langue. Est-ce du à la façon de l'enseigner, à la matière incorporée dans les cours? Tout ce que je sais, c'est que ce n'est pas suffisant et je suis contente d'avoir des cours de français obligatoire au CEGFP. De nous-même aurions-nous fait ce choix? On ''fait'' du français depuis tellement longtemps...

45- Les cours de français au cegep devrait-ils êtres obligatoires?

Si les cours de français demeurent obligatoires: Les étudiants continueront a se rendre a ces cours sans motivations, c'est a dire que pour la majoritée ce cours sans intérêt'serat subit avec plus ou moins de coopération.

Si par contre le cours de Français devenait optionnel alors les étudients qui choisiraient de le suivre coopéreraient beaucoup plus ce qui entrainerait une meilleur connaissance pour eux de la langue

D'un autre côté celui qui l'éviterait n'aurait aucune idéée de ce que la langue représente réellement n'ont plus que ses possibilité qu'offre la langue.

Conclusion: Je serait pour un cour obligatoire avec option sur un cour de Base où Approfondie.

Le cour de Base pour celui qui se sent obliger de suivre ce cour

Le cour approfondie pour celui qui porte intéret au cour.

N.B.: Une lacune que je considère grave chez les cours de français, Est le manque de choix.

Actuel: Poésie, Essaie, Linguistique, Théâtre

Possible: Grammaire, ortographe d'usage, Bon parlée, Anglicisme, etc...

A noté l'absence d'ortographe chez les étudient actuel.

46- Ce que je pense des cours de français au niveau collégial

Personnellement, je considère que l'enseignement des cours de français au cegep devrait être aboli. Ces cours sont tout à fait inutiles et sont une surcharche de travail surtout lorsqu'on étudie dans une concentration qui demande beaucoup de temps à consacrer pour l'étude ou les travaux. En général, les professeurs se contentent de donner leur cours sans se soucier de la façon dont ils enseignent. Le fait de penser que l'on s'en va à un cours de français ne motive pas beaucoup d'étudiants sans compter que ceux-ci doivent subir la monotonie des cours mal enseignés.

A date, je n'ai fait que deux cours de français et je me dis que s'il y avait un cours qui devrait être obligatoire parmi les 5 options qui existent, ce devrait être le théâtre qui est très bon pour apprendre à être à l'aise avec le public, les mémorisations de textes, toutes les techniques de

théâtres etc. Je crois que c'est le seul qui vaudrait la peine d'être enseigné. Les autres me semblent tout à fait inutiles.

47- Ce que je pense des cours de Français, au niveau Collégial.

Les cours qui sont donnés ici, à mon avis sont très importants, surtout utiles au point de vue culturel. Même si on croit bien écrire et bien parler, il y a toujours des petits trucs qui nous aident à mieux s'exprimer.

Au niveau collégial, les gens sont plus ou moins intéressés, mais je crois qu'un jeune étudiant devrait si interessé plus au cours de Français, car dans n'importe quelle branche de l'éducation l'usage du Français devrait aider à tous et chacun.

Pour ce qui est de la consistance des cours de Français, ils sont bien intéressants, ceux que j'ai eu depuis mes débuts au CEGEP m'ont bien plus. Les professeurs nous donnent des travaux qui sont sujets qui nous cultivent, par contre ce que j'aimerais, c'est qu'on appuie plus sur des travaux dans les heures de cours plutôt que du travail hors cours (à la maison), aussi un peu plus de grammaire, le cours collégial devrait poursuivre ce dont le cours secondaire a debuté. Alors que maintenant on travail beaucoup par soi-même.

48- Les cours de Français donner par les C.egep sont utile parce que elle aident les gens à mieux connaître leur langue, à devellopper leur connaissance de la poésie, du théâtre etc... Elle fait connaître les grands noms de notre pays. Mais les cours de Français ne devrait pas être obligatoire.

49- Pour moi les cours de Français sont extrêmement importants, quelque soit l'orientation dans laquelle on se dirige. Ces cours nous aident à s'exprimer et aussi à s'enrichir. Lorsqu'on arrivera sur le marché du travail il est très important de savoir s'exprimer pour bien se faire comprendre et aussi pour bien comprendre notre entourage. Toutes ces connaissances qu'on acquiert nous suiveront partout et nou aideront surement.

50- Les cours de français me semble à mon avis d'une très grande importante, premièrement pour m'aider dans la concentration dont je fais partie présentement, soit en Lettres. Mais ils sont mal présentés dans les écoles primaires, secondaires et même collégiais. Nous sommes souvent restreint dans nos lectures c'est ce qui peut nous bloquer dans l'évolution de notre personnalité. Car s'exprimer c'est le moyen le plus utilisé de nos jours. Pourquoi des gens se refusent de faire des choses qui leur font envie, ils leur manquent l'essentiel, l'éducation, la connaissance.

51- Je trouve que les cours de français sont important et que j'en ai de besoin pour ma culture.
— Je suis seulement en 2 e session et a date les 2 cours de français que j'ai eu i.e. essai et en ce moment linguistique, mon apportés beaucoup au point de vue connaissance
— Pour moi la langue est très importante et surtout dans mon futur métier qu'est celui de conseillère sociale.
— Ce qui est important pour moi, c'est d'apprendre le français comme moyen de communication avec autrui.
— J'aimerais même aussi pouvoir avoir un cours de langue seconde, car cela aggrandirait mon champs de connaissance d'autrui et ma connaissance tout court
— C'est un besoin pour tous d'apprendre à exprimer ses idées d'une façon claire et précise, pour que les gens nous comprennent bien.
— Je crois que les cours de français devraient avoir ces buts. Pour mon expérience personnel,

les cours que j'ai suivi y ont bien répondu
— Savoir bien écrire est aussi important que de parler. Mais si nous ne parlons pas bien nous aurons de la difficulté à bien comprendre des écrits ou des conversations un peu plus complexe
— C'est par la paroles que nous prenons nos premier contact avec le monde exterieur. Si nous n'avons jamais discuter politique vous ne pourrons jamais comprendre un cours de collegial en politique.
— Dans l'esprit humain il y a toujours une place à l'amélioration.

52- Comme tout autre cours, il est intéressant si le prof. est intéressant. Le cours est important surtout du côté culture. En tant que cours de formation, il est important si nous tenons à pousuivre dans cette branche, ou simplement si cette matière nous intéresse pour notre formation personnelle.

Ça offre une ouverture d'esprit vers autre chose que notre concentration de cours. Ce serait important, même si ce n'était que pour marquer l'importance de la communication par le language dans notre monde.

Le cours me parait moins important du côté formation parce qu'il est très facile de réussir à avoir une bonne note. C'est plutôt une chance que l'on nous donne d'acquérir de la culture. Que l'on accepte ou que l'on refuse cette culture, il nous est facile de réussir ce cours.

53- Disons tout d'abord qu'au CEGEP, le français se subdivise en 5 options. Je ne crois pas que les 5 sont tous bons.

Disons que la linguistique, venir jusqu'à date, m'a appris plusieurs choses que je peux nommées d'utiles. Le cours de théâtre est assez bien placé aussi car on apprend à bien parler et à s'exprimer. Je ne peux parler des autres car je ne les ai pas eu mais je pense que roman, essai et poésie ne sont que des cultures aux quelles je ne m'intéresse pas et que je ne considère pas d'utile.

C'est certain que le cours de français est important et utile mais je trouve de valeur qu'on ne puisse approfondir d'avantage chaque options. J'aurais aimé aller plus loin ex: en théâtre.

Je le trouve utile car dans la vie il faut savoir bien parler et pour bien parler il faut avoir des mots et aussi des sujets de conversation c'est ça qui meuble notre métier, surtout le mien car je saurais constamment avec le public.

Alors quand quelqu'un me dira tel ou tel chose je pourrais dire «ah! oui» et en connaissance de cause.

Le français est ma langue je dois la posséder.

54- Personnellement les cours de français, soit de nature linguistique, poésie, roman et théâtre, m'ont beaucoup apportée.

Je les considère important au niveau de la connaissance. J'aime bien apprendre sous plusieurs formes d'expression «le français». Parce que j'estime que d'apprendre une seule chose c'est être spécialiste.

Je place le français sur le même pied que la philosophie, l'hisoire, la psychologie, l'art. Ce sont des matières dont on doit avoir certaines notions sur chacune d'elle.

Par le fait même, j'apprécie beaucoup le fait que les cours de français soit donné au niveau Collégial parce qu'au Canada, nous sommes la province française. Et que par conséquent, politi-

quement parlant, il nous faut garder notre langue française. Le cours de français doit se perpétuer autant dans les écoles primaires, secondaire, collégial et universitaire pour en garder la culture.

Finalement il faut garder les cours de français dans toutes les institutions pour les raisons précédentes. Et je reviens sur le point le plus importants: pour garder la langue francaise et en garder sa connaissance..

55- Certains des cours (subdivisions du français: Roman, linguistique, essai, théâtre poésie) donné au collège je trouve important, d'autre non.

1-Roman: Je trouve que c'est important car il explique la structuration d'un livre, les méthodes utilisées pour écrire. Tout ceci amène une meilleure compréhension du livre une fois le cours suivi. Pour moi, le Roman est necessaire a je veux aller à l'université et je sais que j'aurais à lire énormément et de plus je veus être économiste ou du genre et ceci entraine beaucoup de lecture.
2-Linguistique: Important. Amène une meilleure compréhension de la langue, améliore le vocabulaire. Ce que je crois nécessaire pour la vie, travail, étude etc...Pour mon objectif (économiste) une fois l'école terminé j'aurais à m'exprimer souvent avec beaucoup de monde.
3-Essai: Je trouve ça important car rédiger est monnaie courante chez un économiste savoir bien rediger est une marque de l'éducation d'une personne
4-Théâtre: Important. Ceci enlève la gène de paraître et parler devant un public ne pas paniquer mais dans un autre sens, étudier le théâtre, les auteurs je crois que c'est du temps perdu.
5-poésie: Inutile je ne vois pas l'utilité de poésie et je ne vois pas ce que poésie va faire pour un économiste.

Je crois quand gros le cours de français est très importants pour moi et j'en tire profit.

56- Personnellement je trouve qu'un cours, quel qu'il soit n'est jamais une perte de temps. Même si ce cours ne m'apporte rien au point de vue de la matière, il y toujours quelque chose qui nous reste — ex — LE GROUPE.

— Maintenant en ce qui concerne les cours de français, il est évident qu'à première vue il y en a qui m'ennuient plus que d'autres, que ce soit à cause du professeur ou encore de la matière elle-même.

— En ce qui me concerne je n'ai suivie au CEGEP qu'un cours de roman et je suis maintenant dans un cours de linguistique. Et voilà, même si j'ai trouvé le professeur de roman très ou encore trop éloingé de nous (élèves), je suis certaine d'avoir emmagasiner un bon nombre de chose. Entre autre nous avons appris:

— à lire (je le dis sérieusement)
— à comprendre le fond de l'histoire
— à discerner si l'auteur veut nous faire la morale ou encore s'il s'agit d'une critique ou simplement d'une description
— à porter un jugement personnelle
— à en faire un exposé le plus objectif possible.

Au sujet de la linguistique, il m'est plus difficile de juger de la valeur du cours (le cours ont été donné). Jusqu'à maintenant je crois pouvoir dire que nous en avons plus appris au sujet de la vie, des expérience personnelles du professeur. Je n'ai rien contre, en autant qu'il vienne à s'approcher un peu plus de la matière avant la fin de la session. Il est évident que ce genre de

cours est plus intéressant pour le moment, mais si on s'arrête à penser à ce qu'il va nous rester! et bien je me pose des questions...

57- Le cours de Français peut être important à mon avis à la formation d'un étudiant, vue le fait que tout au long de sa vie, il aura besoin de s'exprimer autant par écrit que orale. Mais voilà, la façon dont est présenter le cour, d'apprendre la grammaire, d'étudier des écrivains peut amener un ennui au cour, moi pour ma part j'ai eu des cours qui je crois me mon pas apporter ce que j'en voulais vraiment; le fait d'être toujours classer d'après les notes et d'après sa facilité d'apprendre vite me laisse comme constament dans un état de pression, ce qui ne me permet pas de laisser aller mon imagination, d'approfondir le cour en lui même. J'ai appris beaucoup tout de même mais je trouve qu'a mon niveau d'étude il me manque encore beaucoup de savoir de français. Et aussi, non d'étudier tel écrivain français ou Americain ou russe mais bien de ma Province, Pay, le Canada et le Québec, ont n'église nos écrivains pour de pure inconnu d'autre pays qui est une source très forte de mon manque d'intérêt à étudier en profondeur. Qu'il commence par ici et ensuite aller étudier les ouvrages d'ailleurs et l'intérêt serait plus fort

58- J'aime bien l'ensemble des cours de français. Ils se doivent d'être obligatoires. Jusqu'à présent j'y ai suivi essai, roman et linguistique. Ils nous dévoilent plusieurs connaissances.

J'y préfère de beaucoup le cours de roman qui a été révisé et qui serait plus juste d'appellé récit. Dans celui-ci entrent le roman, le film et la bande dessinée. Il est facinant d'y étudier l'histoire et le discours pour ensuite y découvrir le point de vue du narrateur situé dans l'espace et dans le temps. On y apprend à déspister une certaine idéologie et à voir clair dans une situation.

Le cours d'essai prend la dernière place dans mon échelle de préférence. Il éveil un esprit critique sur des sujets d'actualité. Rien de plus!

J'attache aussi une grande importance à la linguistique. Elle nous aide à améliorer cette langue si précieuse qui est de nos jours si durement atteinte.

Ce cours doit rester obligatoire

59- Je trouve, personnellement que le cours que je suis présentement pour ce qui est de ma futur profession ou "job" dépendamment du point de vue! Na aucun rapport, c'est un cours qui m'est imposé au départ, donc qui va contre ma volonté, déjà je l'aborde d'une facon non sérieuse, ma motivation est réduite de beaucoup et je n'y vois aucun intéret. J'admet que ceci fait partie d'une culture généralisé? Il y a aussi le fait que mon francais au niveau orthographe n'est pas parfait ça je l'accorde ou l'admet votontiers par contre qu'est ce que cela a à voir avec un cours ou concentration gravure "design" je me le demande. De la poésie pour citer un exemple concret franchement je m'en fous. J'ai eu mes moments poétiques vers le secondaire IV ou V je me suis même "taper" un 1er prix au niveau composition. Ma passion moi c'est la gravure, les eaux fortes, les presses off set et tout le tralala, j'en fait, j'en vie, je le concoit et je l'enseigne. Pourquoi je suis ici parce - quond m'impose le cours parce-que je veux un D.E.C. un Bach pour avoir une planche de salut comme on dit. Cependant pour terminer avec une critique constructive pourquoi ne pas offrir aux étudiants un cours vis a vis la concentration d'abord. Le reste viendra bien seul.

60- Je suis en concentration Art Plastiques, j'aurais sans doute préféré suivre le cours de sculpture que j'avais choisi au préalable, mais il y avait trop de gens pour ce cours et j'ai dû prendre poésie à la toute dernière minute afin d'avoir quatre cours. Enfin je peux ajouter que j'aime écrire et

composer pour mon propre plaisir, que ce soit sous forme musicale d'écriture littéraire ou de dessin peinture...

61- Je crois que l'enseignement du français au niveau collegial est très important. Parce que le français est notre moyen de communication ici et que améliorer notre culture en ce domaine est important. Mais je crois que les cours qui sont donnés au Cegep (Roman, Poésie, Théâtre, Essai et Linguistique) devraient être donnés au niveau secondaire. A mon avis savoir lire et comprendre un texte de français (sur n'importe lequel sujet) est essentiel à notre vie actuelle et future. On insiste pas assez sur l'enseignement du français au primaire et secondaire, comment peut-on continuer des études collégiales et universitaires si l'on ignore la signification des mots ou le sens d'une phrase. Comment peut-on parler aux gens s'ils ignorent le sens de nos mots. Je trouve que l'enseignement du français au niveau des écoles publiques est bien faible et pas très sérieux.

62- les cours imposés:

— d'une part, s'il n'y en avait aucun d'imposé, les gens ne choisiraient que probablement les cour qu'ils aiment, donc plus facile.
ce sont des cours qui obligent un peu à «l'étude»
Pour ma part, il est important d'avoir quelques heures de français par semaine, mais je ne sais pas si les cours obligatoires existant sont les cours ideaux à suivre. Ceci, pour montrer que si on enlève les cours de français, peut-être voudrions-nous en avoir!

Moi, j'aime bien la poésie et la linguistique mais chacun a son opinion valable.

63- L'enseignement du français comme cours obligatoire dans les cegep est-il important? pour moi je dirai oui par ce que en sortant dans les classes secondaires il y a des affaires qu'on ignore encore et qu'on doit absolument savoir pour avoir une formation disons adéquate premièrement et deuxièment le Canada est une province française ou du moins si on a comme langue officielle le français on doit pouvoir le lire correctement et l'écrire également bien.

64- Je suis pour la liberté de l'individu, je n'accepte pas que l'on soit obliger à un cours, que ce soit le français ou autre, cependant pour moi je considère le français comme étant très important et necessaire à chaque individu tant socialement que pour culture personnelle. Pour ma part je le possède très mal, et je le déplore, je trouve qu'à l'âge où on est rendu, qu'il est inadmissible que l'on fasse encore des fautes d'orthographes ou simplement des erreurs dans notre parler quotidien.

Je considere le français parce qu'il est à la base de toutes choses. Et si l'on pouvait posséder la simple culture d'écrire et de parler bien ici, chez nous ce serait vraiment beaucoup. Mais hélas!

Je reste quand même sur le fait qu'on ne doit jamais rien imposer à quelqu'un car c'est assez pour le désintéresser.

65- Face au problème de l'enseignement obligatoire du Français dans les CEGEP — Je suis parfaitement d'accord car à mon avis c'est une formation nécessaire afin de poursuivre des études. Aussi nécessaire a notre culture française — nous aide à mieux s'exprimer (parlé) et mieux se comprendre — La maîtrise de la langue française ouvre des portes sur le monde francophone extérieur (autres pays) international.

66- Maintenant, c'est sûr. Un cours obligatoire reste un cours obligatoire. Cela nous est imposé, et souvent le temps que l'on consacre aux études, afin de pouvoir progresser dans notre travail journalier, est très limité donc cela devient plus pesant à suivre comme cours.

Je ne peux dire que j'aime les cours de Français, même cela m'ennuis enormément mais ces cours restent un element important dans l'étape qui est l'étude au niveau collégial.

Dans une civilisation, américanisée, technique, déterminée, les cour de français et de philo restent vitals pour notre culture.

En plus, cela peut d'une certaine façon protéger notre langue

Finalement les cours sont français sont plates, souvent répétitifs, je dirais mal préparés, mais restent très importants sinon irréplacables pour un etudiant comme moi, et l'autre qu'elle que soit sa branche dans lequel il etudit.

67- A mon avis je trouve que c'est fort drôle d'abolir le français parce que 1er le français est la langue officielle du Canada, et langue officielle aussi des Imigrant.

Et en outre je trouve que le français est la plus facile à s'adapter au point de vue de langue et de compréhension. même si il y a parfois des gens qui parlent assez mal mais on se comprend quand même Alors pourquoi abolir une si belle langue, si douce, si tendre, si affectueuse.

68- Je suis étudiant au Collège du Vieux Montréal. Je suis en service social. Les lois du Collège m'obligent à choisir des cours pour lesquels je n'au aucun goût. Quand je me suis inscrit au Collège je pensais que je serais dirigé vers des cours concernant uniquement le service social. C'est juste le contraire.

Je n'ai rien contre les cours de français. Bien au contraire j'en suis fier. D'autant plus que le français sera toujours mon champ d'action. Mais quant aux cours de Mathématiques que l'on m'impose, j'en suis profondément écœuré.

69- Je trouve qu'au niveau collégial, on devrait laisser à l'étudiant le droit de choisir le genre de cours de français qui l'intéresse.

Quoique je trouve cela assez intéressante la poésie, mais je ne suis jamais a l'aise quand il s'agit de faire une poésie si dimple soit-elle. Si je n'étais pas obligée de suivre ce cours je ne le fairais pas.

Bonne chance!

70- Français — obligatoire

J'en suis heuresue, j'au découvert beaucoup de choses avec les 3 cours suivants — roman théatre linguistique J'ai surtout aimé faire des travaux assez élaborés sur un sujet, ou étudier un auteur en particulier ca donne envie de continuer seule.

Le français est ma langue maternelle mais j'ai fait mes études en anglais.

J'aimerais qu'on insiste sur les choses québécoises; que les professeurs soient plus souples au sujet des travaux non sur la qualité mais le contenu.

71- S'il n'était pas obligatoire je crois que je ne suivrait pas ces cours de français, parce que j'irais spontanement vers quelque chose qui m'intéresse plus. Mais maintenant que j'ai commencé a

les faire parce que je suis obligé, je trouve cela intéressant et même important au point de vue connaissance général.

72- Je trouve ca très important davoir plusieurs cours de francais parce que a mon avis c'est un outil premier pour démarrer, pour pouvoir s'exprimer, communiquer. Si on ne connait pas sa propre langue comment peut-on communiquer, construire avec les autres peut importe le chemin que l'on entreprend. Pour être bien compris, Je crois que l'on doit s'avoir s'exprimer.

73- Je trouve que les cours de français sont important mais là où je ne suis pas d'accord c'est l'obligation de suivre 4 cours qui sont poésie, essai, linguistique et théâtre, j'ai suivi à date le cours de linguistique et de théâtre, et j'ai très apprécié celui de théâtre, mais pour moi, il fut impossible de le reprendre cette session ci.

74- Personnellement je trouve les cours de français très important, si l'on veut developper sa culture. Les cours de français, me donne une base de connaissance de ma langue et de ma culture. Une raison qui m'est très personnel mais qui a une grande influence sur cette question; la raison étant que mon domaine d'étude sont les lettres françaises, et les langues. Alors tout les cours de français m'aident a atteindre mon but.

75- Les cours de français au niveau du CEGEP devraient être fait par les étudiants. Par exemple, si quelqu'un à des difficultés en français, comme moi, iront à un cours de grammaire française jusqu'à ce qu'il soit satisfait de leur français écrit. Ensuite pour ma part j'ai eu un cours de théâtre et j'ai trouvé ce cours absolument «le fun», et complet. Je m'explique: au début on étudie les auteurs québécois (quelques-uns), on voit le genre de pièces qui existe; ensuite on fait une pièce: le texte: qui implique de la grammaire

:qui implique de la syntaxe

l'oral évidamment a de son importance. En tout cas pour ma part si les étudiants pouvaient faire leur cours de français, à la fin de la session peut-être (pour la prochaine) cela serait mieux mais enfin les cours de français sont importants.

76- Les cours de français obligatoires sont importants, seulement s'ils peuvent développés chez l'étudiant une attitude critique, lorsqu'ils sont en présence de textes, d'énoncés, ou de réalités. A mon sens si un cours de français peut piqué la curiosité intellectuelle d'un étudiant, il est valable.

Je crois que l'on ne peut nié la valeur de certain cours de français mais que l'on peut aussi discerté longuement sur la valeur réelle de certains autres.

77- Pour un étudiant qui s'inscrit dans un Cegep et y poursuit des études à temps plein, il doit suivre 4 cours de français, cours obligatoires pour tous. Parmi ceux-ci un est obligatoire, le cours de linguistique. Les autres (3) sont aux choix de l'étudiant parmi un éventail de possibilités.

Pour ma part j'ai suivi le cours de linguistique qui ne m'a rien apporté de connaissance sauf trois pénibles heures par semaine. Il est bien évident que ce cours intéresse certains étudiants mais je crois que c'est une erreur de le rendre obligatoire car le contenu de ce cours est tellement insipide (pour les non-profane) qu'une rancœur généralisée s'installe vis à vis des cours de francais obligatoires. Et cela est très déplorable. Je ne sais si ce cours est encore obligatoire mais je

crois qu'il devrait faire parti des autres choix sans qu'il nous soit imposé.

Je suis également très déçu par le cours de poésie qui à coup de travaux et petits devoirs essaie de nous faire assimiler diverses notions grammaticales utilisées dans des poèmes. De plus la formule pédagogique utilisée nous transpose au temps où les laics dispensaient de l'enseignement. Je suis persuadé que pour rendre un cours de poésie interessant on doit plus viser à donner à l'étudiant la possibilité de créer lui-même sa littérature en stimulant une attitude ouverte vis à vis de la profondeur de la création poétique, ce qui peut l'amener à se situer ou à se remettre en question. En ce sens le cours serait beaucoup plus constructif pour l'étudiant.

Ce qui me semble évident est que l'étudiant n'a rien à dire sur le contenu du cours et la forme pédagogique qu'il prendra. Pour l'évaluation des cours c'est aussi la professeur qui décide, l'étudiant est dépendant du professeur, dans une relation de dominé-dominant. Je crois qu'il est temps qu'on laisse à l'étudiant la chance de dire ce qu'il désire, et ce dans tous les cours où une situation similaire existe. Je crois qussi que l'on doive garder ce cours obligatoire, question de préserver notre culture québécoise et française. Le cours d'histoire également.

78- Les cours de français au Cegep.

Je pense que les cours de français sont necessaires, puisque ça ouvre des perspectives et nous permette de regarder les choses avec une pensée plus ample.
En fait le cours de français ont pour but de faire lire, écrire et connaître un petit peut plus du français aux gens car à notre époque la lecture, pour beaucoup de gens, a passé a second plan.
Les cours de Essai, Linguistique sont les moins interessantes puisqu'il sont composés surtout d'une façon technique, c'est à dire on aprend, soit un alphabète phonetique, où ce-qu'est ce un Essai, mais les autres, cours Poésie, Roman et théâtre sont, à mon avis meilleurs car ils analise le rapport qui existe entre la poesie, le roman avec une idéologie qui est véhicule et maintenue, je pense que les cours de français devrait porter, plus qu'à faire un essais, à comprendre et à aissayer de désceler cette idéologie.
Je ne veux pas dire qu'on donne des cours de politique, si non des cours plus en rapport avec le moment qu'on vit car les problèmes sociaux, politique, économiques, sont ceux qui doivent être traiter sous divers aspects et la langue est un aspect très important dans une société car elle est le moyen de communication entre chaque individu.

— Mais à ne pas les avoir, je préfère les avoir comme ça —

79- Moi, je trouves que ces cours là sont importants et en même temps ne le sont pas, je veux dire par là, qu'il faut donner ces cours a ceux qui les ont besoin, pour un gars de sciences pures ou science de la santé il ne lui faut pas ces cours, donc pourquoi ils veulent lui faire perdre du temps c'est vraiment fou.

Une autre chose qu'on peut aussi dire qui sont importants car il y a pas mal de gens qui ne connaissent pas leurs langues, aussi il ne faut pas oublier les immégrants ils ont aussi besoin de se penêtre dans la langues française, soit en servant des cours de français où des cours de philo.

C'est vraiment grave et important aussi, et il faut trouver une solution finale et le plus vite possible parce que il y a pas mal d'étudiants qui se plaindent de tout ça, de mon côté excusez-moi je ne suis pas capable de trouver une solution.

Enfin ces cours nous aident beaucoup, mais ils nous font perdre du temps pour rien. Mais si je me poses la question même pour moi-même je dirais celle-ci: pourquoi accepter un cours d'éducation phisique et refuser un cours de français où un cours de philo donc il faut y penser. ? ? ?

80- Pour moi, les cours de français sont importants, mais, il n'y a pas d'intérêts à aller à un cours, si le professeur n'a pas une certaine rigueur, connaissance, c'est-à-dire quand un professeur dit «Vous aurez à me préparer telle pièce pour telle date et de telle façon». Il peut y avoir certains problèmes tel que gêne, congé, etc..., alors pourquoi donner un tel projet, si ce projet tombe à l'eau. Cela désappointe «énormément» un étudiant.

Les cours de français sont très importants, car la langue que nous parlons est très complexe. Ce n'est pas en parlant le «jouai» que nous pourrons nous faire comprendre par ceux que nous rencontrons.

Je crois qu'en premier lieu, il faudrait faire comprendre aux étudiants l'importance de la langue autant écrite que parlée.

Les cours que j'ai depuis mon entrée au Cegep sont Théâtre, Linguistique Roman, Essai, je suis en train de le faire. Le seul cours qui m'ait un peu apporter quelque chose est le cours de linguistique.

Je crois qu'il m'est très difficile de vous donner une méthode d'enseignement car d'après moi, il faudrait que l'école primaire soit le première étape et non rendu au Cegep.

81- Le cours de français est important parce qu'il peut nous faire découvrir des choses auxquelles on est plus ou moins ouvert. Par exemple: les romans, la poésie et le théâtre. Mais, la façon dont on nous les fait découvrir, je la trouve très très mauvaise. Au lieu de nous en donner le gôut, il nous l'enlève. Ils imposent des ouvrages, qui parfois et même fréquemment, ne repondent pas à nos goût ou encore, sont difficile à comprendre. Je crois que si le cours de français était mieux donner, peut-être serait-il moins contesté. Certains professeur savent donner ce cours, mais ils sont très rare.

Il y a un option, parmi les cinqs choix qui font partie du cours de français que je trouve totalement inutile et c'est linguistique. Je ne vois absolument pas l'utilité d'apprendre le fonctionnement de l'oreille avec le son, ou encore, les ondes sonores dans un cours, dit de français.

En plus, il y a trop de différence entre les professeurs. C'est-à-dire que deux professeurs peuvent enseigner le même cours, mais la matiere sera tout-à-fait différente. Le cours devrait être plus homogène face au professeur.

82- Pour moi, le français a une seule importence. Ces de savoir communiquer. Dans le cas de l'horthographe il y a place pour s'ammilioré. Dans mon cas je parle parfaitement en trois langue, et parmi ces trois langue le français est celui que je pratique le moin. Moi j'aurais aimé avoir plus de grammair au secondaire. En venant à la question pour moi c'est très simple «important».

83- Les cours de français que nous devons suivre ici au cegep sont assez importants d'après moi car on apprend certaines façons de s'exprimer au monde qui nous entouree ex le théâtre est d'après moi une des formes d'expression les plus poussées avec la poésie même si parfois les cours sont plates et longs et demandent du travail qui empiète sur nos cours de concentration on peut s'en sortir je crois que ça sert de pouvoir s'exprimer clairement apprendre a se servir du vocabulaire et aussi savoir le comprendre ils sont utiles ces cours même si parfois on oublie vite on peut retenir certains points.

Je dis ici je n'aime pas beaucoup ce cours mais je me dis dans le fond ça a du bon. Si on veut pouvoir s'exprimer un jour il faut tout de même connaître certains atouts de la langue.

84- Ces cours sont importants en soi, mais quelques fois très ennuyeux et très théorique. Cela peut nous apporter quelque chose, quelque chose qui peut enrichir notre culture, mais, ce n'est pas assez pratique. Le cours le plus pratique, qui est interessant et pas du tout theorique, celui que j'ai préféré, c'est le cours de théâtre, et cela parce que je trouve que ce que l'on a fait peut nous servir dans la vie, Tous les jours.

Le cours de linguistique, d'après moi est inutile, les choses appris ne nous servirons jamais. Bien entendu, il est très interressant de savoir de quoi un language se compose, mais cela ne sert pratiquement à rien. Que voulez-vous que l'on fasse cela se perd et ce cours de 45 hres est une perte de temps.

Le cours de roman d'après moi et pour moi est inutile, puisque le travail et la lecture, je le fai moi même spontannément lorsque je lis. Et en plus, la genre de lecture est imposé, cela n'est pas bon, puisqu'il faut lire ce qui répond à nos besoins propres, personnels.

Le cours d'essai, me donne l'impression (puisque je ne l'ai pas encore suivi, je ne peut rien affirmer avec certitude) de nous laisser un peu plus libre vers la fin de la session quand au début, cela est très théorique. Cela peut être utile de savoir ce que Camus pense, oui. Mais ne serait-il pas plus utile de savoir ce que pense un Québécois de la situation presante au Québec sur tous les points de vue. Cela ne formerait-il pas notre conscience et cela ne nous aiderait-il ps mieux à comprendre les gens qui nous entouree et peut-être en ayant compris les mauvaises situations qui existent de nous permettre d'y apporter remède.

Je continue à croire qu'à la place de linguistique, roman ou essai on devrait les remplacer par d'autres cours plus pratiques tels art dramatique qui nous apprendrait a nous exprimer à bouger à respirer. Ou si c'est impossible en changer le contenu, de façon à être plus impliquer, un contenu de cours qui nous interesserait.

On pourrait aussi donner un choix de cours sur une plus grande echelle, aux lieu d'en imposer 4 sur un choix minume de 5.

A l'espoir que votre doctorat quelle chose à cette situation

Merci.

85- Pour les cours de français complémentaire, je trouve que c'est très important pour tous les étudiants de ce cegep. Les étudiants se plaignent que c'est inutile c'est cours, exemple «un étudiant qui est en mécanique et qui se retrouve en théâtre, il se pose de nombreuse question a ce sujet».

Je trouve que tous ces cours sont pratique pour nous. Ça nous ouvrent certaine porte qui n'était pas ouverte auparavant. Si quelqu'un se dit: je n'aime pas le théâtre, et qui n'a jamais suivi de cours de théâtre ne peut savoir s'il aimerait ces cours (être acpte d'un cours, c'est celui qui essai un cours qui n'a jamais suivi avant. Bonne chance.

86- J'étudie au Cegep en lettres, pour m'instruire seulement. J'ai besoin de diplômes pour m'avancer en musique. C'est la seule motivation que j'ai, qui me pousse à continuer au Cegep. Cours de français ou de n'importe quelle autre matière, peu importe. J'aspire à avoir mon DEC et après je veux avoir mon Bac à l'Université. Ainsi, je pourrai toujours continuer en musique. Aujourd'hui, il est impossoble de faire quoique ce soit sans des diplômes. Je suis contre cet invention saugrenue, mais que je le veule ou pas, je dois me plier à cette exisence. Quand même, je dois avouer que je ne déteste pas les cours de français excepté, psychologie, que je déteste et poésie québécoise. Les deux cours ne riment absolument à rien, je les trouve stupide. Voilà.

87- Un cours de français ou plutot de linguistique pour moi c'est très important et en general il se rapporte a tous les carrieres, afin de bien comprendre et de bien parler. C'est un cours que j'ai toujours apprecie encore d'aventage au C.E.G.E.P. parce qu'elle me permet d'enrichir mon vocabulaire, a avoir plus de forme et a mieux structurer les phrases, et comprendre beaucoup mieux tout ce que je lis ou j'aurai a lire.

88- Le cour obligatoire qui est le français, qui comprend quatre cours m'intéresse.

Parce que je vois que nous devons au moins savoir notre langue dans tous les domaines, tant que écrit, parlé, s'exprimé. etc... Car dans le monde d'aujourd'hui il est bien important de savoir bien parler pour communiquer.

De ma part, je suis convincu que la langue maternelle de chaque pays, doit être respecté tant quelle existera.

Donc je ne vois pas la nécessité de ce fouter notre langue, car elle fait notre peuple qui est le canadien français.

89- Moi, je suis en Lettres Française, et je trouve que ces cours sont pour moi indispensable si je veux complèter mon tout. Les quatres cours obligatoires sont primordiales pour les lettres. Même si je suis en Lettres que temporairement.

Mes cours sont très intéressants en philosophie et pour le reste. Ceci nous permet d'approfondir ses connaissances et d'en découvrir. De se cultiver d'une manière ou d'autres. Aussi on n'a une liberté d'opinion que chaque individu respecte.

90- Je trouve que c'est assez important les cours de français mais pas dans ma concentration mais pour moi. Les cours peuvent être intéressant dépendant des proffesseurs. Comme ma première session, au cours de philo. à été vraiment intéressant parce que le proff. était interessé envers son cours et les étudiants. Il faudrait avoir quand même une liberté de choisir notre cours de français comme théâtre, poésie...etc. Car moi, je préfère beaucoup le théâtre que la poesie.

91- Pour moi le cours de français (actuel) n'est pas important, tout ce qu'il fait c'est de m'enlever du temps pour exécuter mes travaux. La session passée j'ai eu un cours d'essai ou il a fallu changer 3 fois de sujet de travail, alors nous sommes arrivés presqu'à la fin de la session avec un travail à exécuter pour la fin, alors j'ai travaillé de longues heures pour ce travail qui selon moi ne m'a rien apporté à la fin, à part une note. Je vais vous dire mon opinion d'après mon cours de la session passée puisque c'est ma 1e année au CEGEP. Alors je n'ai pas trouvé ce cours intéressant, je m'y rendais pour lui dire où j'en étais avec mon travail mais à chaque fois je n'en avais pas le goût. Le cours de cette session me plaît un peu plus, le professeur est très intéressant à parler, et ce que j'apprécie également c'est qu'il nous laisse libre de venir ou de ne pas venir. Cependant il est peut-être bien intéressant à écouter mais ce que j'aimerais faire dans ce cours ce serait de toucher un peu de tout, dans tous les domaines, lire des textes et faire des discussions. Je trouve les cours de français actuel (celui qui est donné présentement au cegep) comme inutile, parce que selon moi il est mal orienté ou dirigé, il n'apporte rien à l'étudiant au point de vue de son expression française.

Je considère l'étude de la langue française comme indispensable pour nous Québécois, mais je crois que ce qui se fait présentement n'est pas valable.

92- Je me plaît à penser que bien s'exprimer c'est se respecter et c'est respecter ses interlocuteurs C'est là, une des multiples raisons qui me font dire que le cours de français est très important Mes si nous devons regarder sa formule de présentation, son application sans mentionner les méthodes pedagogiques primaires de certains enseignants, il y a assez de lacunes pour envisager un changement constructif et incitant à une production accrue prenons la présentation, seulement ce point on pourrait le traité sous plusieurs angles, le climat n'est pas propice à la relaxation, ce qui je crois devrait être integré dans le mode de vie étant donné que nous devons nous habitué à vivre avec cela. Vaut mieux le faire bien en enrichissant notre culture.

93- Moi, je trouve les cours très intéressant, mais peut-être un peu trop long. 2 heures sur le même sujet cela devient monotone et ennuyant. Il doit exister d'autre moyen d'apprendre. On devrait arrêter d'écouter pendant des heures et ne rien dire, il faudrait discuter pour pratiquer notre français, on connaît mal notre français.

94- Les cours de Français selon moi devrait être donné surtout à ceux qui étudient en lettres. Disons que c'est un cours de base pour cet option lettre. L'apprentissage de cette langue et de ces cours devrait-être acquise au primaire et approfondie au secondaire. Selon moi disons pour ma concentration ce cours m'est presque inutile. Je ne dis pas que je regrette qu'il soit là. Mais puisqu'il y est j'aimerais qu'il m'apprenne quelque chose que je pourrai apprécier.

Le théâtre, le roman, la poésie, sont des cours à mon avis aussi inutile. Parce qu'à l'âge où nous sommes rendus, notre profession est choisie. Et ce n'est pas de ces cours que nous deviendrons poète, acteur ou romancier. Par contre, je ne suis pas contre que le cours de linguistique soit donné. Disons que c'est la base de tout cours. Parce que pour comprendre ces cours, on doit savoir lire et écrire.

En général les cours de français sont à peu près comme les cours de philo, on y va pour avoir des crédits.

95- Je trouve personnellement que les cours de français ne sont pas important au points de nous faire travailler et qu'ils prennent tous le temps qu'on pourrait consacrer à une matière de notre orientation. Cependant, certains cours sont très interressants et il est bon qu'on est une culture personnelle. On pourrait dire qu'ils servent comme cours qui ajoutent un léger supplément à nos connaissances. Je trouve qu'on devrait avoir des cours de français obligatoires mais pas qu'ils prennent la place principale dans nos cours. C'est-à-dire qu'on est des cours de français et que les professeurs comprennent que nous avons d'autres cours dans notre branche qui sont plus importants et devons consacrer plus de temps durant la semaine à ces cours et non au cours de français.

96- — En comparant les cours de français (philo) ici et ceux du Vietnam je constate que:

— je comprends
— donc je participe plus car:

* j'ai des textes à lire, à consulter
* je réponds aux questions correspondes aux textes
* ici on nous trace un chemin précis à suivre
* quant au Vietnam, quand j'ai un cours de philo à faire je ne sais pas qu'est ce qu'on doit préparer d'avance c'est pourquoi ce cours pour moi est lamentable, je ne comprends rien même si, par chance j'ai un bon professeur.

N.B. : A vrai dire je viens d'arriver ici juste dix mois et j'avais pris 1 seul cours de philo c'est pourquoi je n'ai pas assez d'opinions pour ce cours là — Merci.

97- Je trouve que les cours de français sont important dans une certaine mesure. Dans notre métier, ils vont sûrement nous aider à mieux comprendre et à mieux nous exprimer. Aimer ou ne pas aimer le cours cela dépend beaucoup du professeur, il y en a qui donne des cours intéressants, qu'on aime à suivre, d'autres ce n'est pas intéressants, il se fit trop à leur programme donne trop de théories et ne s'éloigne pas de cette théorie.

98- Je considère que les cours de français ont toute leur place au niveau collégial.

C'est justement le moment où il devient possible de jeter un regard différent sur les différents genres de littérature, ex: roman, poésie, essai, linguistique, etc...tandis que dans les cours précédants, c'est-à-dire au niveau secondaire, notre langue est vue surtout sur le côté grammatical.

Par ailleurs, il est prioritaire d'avoir été bien sensibilisés à notre langue au point de vue de sa grammaire, à son écriture, à son analyse avant de sauter à l'étude des genres de littérature, des auteurs, etc...

Personnellement, j'estime très important que l'on sache bien écrire notre français et malheureusement je crois qu'on laisse de côté ce point au niveau collégial tel qu'indiqué plus haut alors qu'il serait toujours dans le domaine du possible de mener la barque dans son ensemble. Exemple: surtout au niveau des sciences.

99- Moi J'aime cela et ça me donne Beaucoup! Savoir ce que c'est le Théâtre le Roman l'Essai et la poésie c'est important. Je savais ce que c'était, mais le mettre en pratique et vivre une expérience dans chacun de ses domaines développe en moi des idées de langage d'expression que je n'aurais jamais pensé développé seul et j'ai eu la chance d'avoir des professeurs qui vendaient bien leurs marchandises litéraire et un professeur interraissé a mon avie est la base de l'intérraissement des étudiants. C'est une étude qui se doit d'être recu et ce n'est vraiment pas une perte de temps (pour moi en tous cas).

100- D'après moi certains cours de français ou collégial ne sont pas important et franchement si j'avais le pouvoir de choisir je dirais non. Dans tous les cours que j'ai suivis seul le cour de théâtre que j'ai trouvé intéressant les autres ne nous apportent rien. Je me dirige en éducation physique et souvent je me demande pourquoi ils sont obligatoires. Je suis sur que le jour ou je serai devant un groupe d'étudiants je ne commencerai pas a analyser en profondeur ce que chacun va me dire, ou a faire de la poésie, ou encore a leur parler de Montaigne. Le cour de théâtre par contre m'a apporté une satisfaction personnelle, c'étaient une participation active constante.

101- Les cours de Français au niveau collégial, sont indispensable au bon développement de l'épanouissement de l'étudiant car nous developpons un sens pour la poésie le théâtre ou l'essaie.

Moi, personnellement, les cours de français m'ont donnés la piqure pour la lecture et une meilleure compréhension pour les textes car je ne vois plus les lettres comme auparavant, exemple: la lecture de freud m'aurait embarrassé si je n'avais pas suivi ces cours, car les textes ont plusieurs signification et pour les comprendre il faut nécessairement une éducation de base.

Les cours de français nous permettent de nous donner un peu de créativité au niveau de l'écriture.

102- La langue (dans notre cas, française) étant l'outil ou encore l'exteriorisation la la plus concrète de la pensée il va sans dire que l'attitude face à celle-ci sera déterminante positivement ou négativement le fond dépendant du degrée de conscience que nous avons de son importance. De son importance, non pas d'apparat, mais de son importance par rapport au fait que nous sommes, non plus ce que ns, mangeons, mais ce que nous disons. L'importance des cours de français découlera donc, et ce à tous les niveaux, ici de toute évidence. Je serais cependant en faveur d'un système régénéré au niveau du cegep, mon expérience de la lointaine du secondaire m'enlevant tout moyen critique, ou les cours serait donné dans un ordre plus logique et méthodique; je m'explique: ou le premier cour obligatoire en serait un de linguistique, puisque c'est dans cette discipline que l'étudiant trouvera vraiment les réponses et les définitions primordiales qu'il se poses face à sa langue. Ensuite pourrait suivre les cours de romans et d'essais, de théâtre et de poésie. Ces deux dernière discipline pouvant êtres considéré comme complémentaire.

103- Les cours de français sont pour moi un prolongement à ma vie de Québécoise. Et en tant que tel je me dois d'améliorer cette langue qui est mienne et pour laquelle je me bat.

Je ne sais pas à quel point les cours de français au niveau collegial sont valable, mais encore là tout dépend de l'intérêt qu'on y porte. Malheureusement on a fait du français du moin au collegial un cour obligatoire pour boucher les trous en bon québécois, et là moi je ne suis plus du tout d'accord. Le français c'est notre culture, donc on devrait en faire un cour optionnel mieux adapter à la réalité québécoise.

104- Je ne crois pas que l'objectif du cours collégial soit une formation unique dans un domaine spécifique. Le cours de français pour les étudiants en concentration autre que lettres permet souvent de développer une facette de leurs cultures ou plutot leurs capacitées de reflexions dans un domaine trop fréquemment relèguer à l'arrière plan.

Je considère le cours de français comme important tout en étant conscient que sa qualité de répercution dans la vie quotidienne soit minime. Mais si le cours de français soit relativement utile dans la réalité cela tient, du moins je le crois, à un phénomène de dépréciation du language et de la conceptualisation.

Et c'est justement l'un des cours qui pourrait inverser ce phénomène.

105- Pour quelqu'un qui travaille avec le public c'est necessaire de bien connaître sa langue, mais pour moi je ne trouve pas que le cours de français soit necessaire parce que dans la branche ou je me dirige je ne l'utiliserai pas beaucoup car la pluspart du temps on utilise un language techniques (plutot Anglais)

106- Les cours de français pour moi sont très importants en particulier ceux qui traitent de littérature comme ceux de: poesie, roman et essaie tant qu'aux deux autres que nous sont offert (linguistique et théâtre) ne sont pas à la hauteur de la situation, le premier devrait cependant être obligatoire et de façon très approfondi au primaire et secondaire tandis que le deuxième ne devrait être obligatoire et ne devrait s'appliquer qu'à ceux qui sont dans les arts.

107- Dans cartains domaines les cours de français peuvent être utiles mais je ne vois pas l'impor-

tance dans les arts. Les cours comme telles sont très ennuiants et très souvent on y pert un temps précieux.

108- Selon moi, les cours de français, comme beaucoup d'autres au Cegep, ne sont pas nécessaires dans ma concentration, ce n'est pas que je suis borné mais la plupart des cours de français que j'ai eu ne m'ont rien apporté, c'est peut-être à cause que je n'aime pas le français, ou bien les professeurs ne sont pas bons.

Je crois que comme beaucoup d'autres cours au Cegep, les cours ne sont pas bien préparés, mais j'ai frappé quelque bons professeurs, durant mes 3 ans au Cégep.

109- Je trouve que les cours de Français au C.E.G.E.P. devraient être facultatifs. Moi je trouve que nous pouvons faire nous-même notre apprentissage si ce dernier nous intéresse.

Lorsque nous avons la base, je trouve que la continuité de cette culture est personnelle.

110- Ils sont très importants: à cause de la langue premièrement, son orthographe qui n'est malheureusement pas assez étudiée ds nos cours moins élevés que ceux-ci. Deuxiemement, important encore pour la culture des étudiants. Aucun d'entre nous ne se doit d'être au cégep sans suivre au moins ce minimum de 4 cours. Utile, ce le sera pour nous qui peut être tôt ou tard s'en servira sûrement soit ds des lettres par exemples ou même ds la conversation. Si l'on étudie que les cours de notre concentration on ne saura que cela. La culture de l'individu est donc très limitée.

Les profs. sont habituellement très souples et discutent avec nous, compréhensifs envers nous. Participation en groupe est importante aussi à cause de l'opinion des autres copains qui importe beaucoup. Intéressant, il peut-être, cela dépend de l'objectif et de l'optique avec lesquels le prof. travaille.

111- Personnellement, je suis tout à fait d'accord pour qu'il soit obligatoire d'avoir des cours de français. Car je crois que si c'était facultatif, la plupart des gens n'en prendrait pas. Bien souvent ils ne savent pas ce qu'est le théatre, le roman, l'essai et rejetent le cours avant même d'y être allé. La plupart des cours de français sont plutôt une ébauche, une initiation soit à la poésie, à l'essai, etc. Je me rends compte que bien souvent on croyait n'avoir aucun intérêt pour le théatre par exemple et qu'avec le cours ça nous a permis de s'y intéresser.

Le cours de français (poésie-essai etc) en nous donnant une bonne idée de son contenu nous permet par la suite si ça nous intéresse de faire des lectures personnelles. Enfin, ça ne nuit pas comme on dit à la «culture personnelle».

J'estime surtout au Québec que si l'on veut garder notre chère langue, il faut commencçer par la posséder la connaitre et apprendre à l'apprécier.

112- Ce que je pense des cours de français?

1- Je les trouvent utiles
2- Ca permet de ns former à la lecture
3- " permet justement de découvrir les pensées, les idées, l'imagination des gens qui eux sont former.
4- " me donne le goût d'aller au-delà des lectures exiger au cours.
5- " Ca me permet aussi de mieux structurer ma pensée.
6- " Ca ns permet d'écrire mieux
7- " D'analyser

Bref: Je suis pour les cours de français

113- Le cours de français pour moi est peut utile pour dans l'option ou Je me dirige, mais ce cours m'aide en un sens a garder les notions de le langue et peut être a les enrichir.

114- Personnellement, pour ce cours-ci je ne peux rien dire puisque c'est mon 1er cours de la session, mais pour mon cours de français précédent, je l'ai trouvé non pas utile mais tout de même intéressant. C'était le cours de français théatre. Donc étant en 1° année de cegep, je n'ai pu assister à aucun autre cours de français, je n'ai alors rien à dire pour le reste!

115- Selon moi, 4 cours de français imposés c'est trop. Je crois que deux seraient suffisants.

Le contenu des cours est plus ou moins intéressant, selon le professeur. Si le professeur est intéressant le cours peut-être très intéressant. Si on se referre à l'orthographe des étudiants il serait peut-être important de glisser quelques règles de grammaire afin d'améliorer cet état de chose.

Quand au cours en commun, je trouve que les cours de français étant imposés c'est dans ces cours qu'il y a moins de contact entre les étudiants.

D'un professeur à l'autre, les cours varient tellement, qu'il s'agit d'être chanceux et de «tomber» sur un bon professeur qui saura nous intéresser et nous communiquer son savoir d'une facon vivante. A cette condition je dis oui à deux cours de français obligatoires, au choix de l'étudiant, dans un large éventail de possibilités.

116- Ce que j'en pense, je trouve que le cour de français est très utile, car je peu voir que moi-même je manque de français. Voulant dire que les cours antérieur je les trouvai non complet, car ma formation en français est peut-être un peu boiteuse. Donc je suis loin d'être contre le cour de français et la façon que procède les C.E.G.E.P. en mettant cour obligatoire le français est très juste car on n'aura jamais assez de formation dans ce domaine.

Au point de vu forme je crois qu'elle est juste, et peut-être mettre un peu plus de travail en quelque sorte. Tout de même je ne peu qu'être cent pour cent pour un système d'éducation en français et souhaité que les prochains cour sera me satisfaire.

117- Pour les cours de français il y en a qui sont bon pour moi et d'autre moin comme le cour de linguistique qui a été une perte de temps j'ai absolument rien retenue de ce cours. Un autre aussi, ou il y a une perte de temps c'est théâtre peut-être que sa nous fait exprimé mieux je veux dire moin dans la gène mais qu'est-ce qu'on apprend rien, et les deux autres Roman et essaie s'est du travail de français. Et aussi de Poésie qui ne sert absolument en rien pour le métier que je veux faire.

Je trouve ça ennuyeux parce que c'est imposé les cours de français parce qu'ils devraient y en avoir mais qu'on pourrait prendre et que je crois que les cours de français serait plus intéressant pour nous, parce que ici on a 5 choix mais on en choisie 4 sur 5 donc on a surement quelque choix qu'on aime pas sur les 4 qu'on choisit

Et aussi je trouve que le Prof. de français son trop exigeant pour un matière qui a de l'importance mes peux à nos yeux a nous, parce que ce qu'il compte pour nous c'est de réussir avec une haute moyenne nos cours de concentration alors même si on réussit juste 60% pour les cours de français et bien on dit que c'est bien.

118- Monologue sur les cours de français

Il est bien entendu qu'au départ il faut quand même attaché une certaine importance à l'étude de notre propre langue.

Les cours maintenant. Est ce qu'il sont bons ou mauvais? Ca depend un peu du contenu, du professeur, de la mentalité de l'élève et aussi de la motivation de l'élève par rapport à sa langue Mais personnellement, en général, plutôt à la fin l'intéret est venu parce que plus je decouvrais des choses elle m'intéressaient. Il faut tenir compte également de la «direction» que l'on prend dans la vie c'est dire le champ d'activité d'intérêt. Ce qui m'intéresse moi c'est de savoir m'exprimer, ne pas toujours répéter les même mots, avoir de la subtilité dans mes propos. Bref je crois que ici dans le contexte Quebecois il y a beaucoup a faire encore dans la relation individu-langue et que pour cela il faut l'education, la motivation de base qui s'acquiert à la maison.

119- — Le cours de français comme tel peut être sûrement enrichissant pour quelqu'un qui s'y intéresse; cependant, je ne sais vraiment pas si tout le monde a la goût de suivre un cours de poésie, ou de théâtre.

D'après moi, (qui aime, il faut le dire, le français en général) un cours peut apporter quelque chose s'il est bien structuré, et bien enseigné par un professeur compétent qui est intéressé dans sa matière. Au CEGEP du Vieux Montréal, je crois qu'ils atteignent assez bien cet objectif d'intéresser les étudiants aux cours.

Un autre point en la faveur du programme, c'est que le cours n'empiète pas sur le temps laissé aux autres. Et puisque le français est un cours secondaire, je considère qu'il est très important qu'il en soit ainsi.

120- Pour moi, les cours de français sont les cours de bases à donner au collégial obligatoirement. C'est la base de notre culture et nous devons y porter attention. Mais les cours au CEGEP ne sont pas toujours très adéquat à notre connaissance grammaticale, syntaxique etc... Je croit qu'il faudrait développer ces critères avant tout. Je crois que les cours donnés ici, sont pour la plupart et avant tout, des cours de «réveille-toi», sauf quelques exceptions. Ces exceptions sont malheureusement très ennuyantes et inutiles.

121- L'Etude du Français au niveau collégial est selon moi, très bien structuré et se base sur l'étude de notre langue sur les différents paliers de notre langue comme le théatre, la poésie, l'essai, la linguistique etc... Tous ces cours nous apportent une base qui est quand même solide malgré tous les éléments qui peuvent entrer en en ligne de compte. Le Français, notre langue à nous doit vraiment nous être propre, et pour cela nous devons vraiment en saisir le rôle primordial et bénifique qui se répercutera dans le futur sur la survie de notre Français. La langue est l'outil principal d'une société qui se veut vraiment personalisé et authentique. C'est pour ces raisons que l'étude du Français est la base principal de notre éducation et celle de notre société. Je trouve que ces cours sont axés sur ce principle et je trouve que c'est bon car elle pourra sauvegarder notre élément qui est bien à nous soit le Français.

122- Personnellement je juge nécessaire et important d'avoir un cours de français surtout pour un étudiant, Canadien Québécois ou autres, qui a l'intention de se stabiliser à long terme au Canada.

Je dois vous avouer que je ne considère pas à 100% le cours de francais le pourquoi ce n'est

pas dans ce langage que je m'exprime en dehors des heures de cours ce qui m'amene à dire que c'est très utilisable au Canada actuel.

Je tiens à vous dire, aussi, que c'est une langue que j'adore à 100% mais ne pouvant pas m'exprimer correctement j'en veux à cette langue(1). Ce qui en resulte c'est une langue qui convient pour le Quebec et que l'on doit pouvoir s'en servir mutuellement.

(1) Je m'exprime toujours dans ma langue maternelle qui est l'espagnole.

123- Pour ma part, je n'ai pratiquement pas manquer de cours de françis (2-3 seulement de manqué).

Mon cours de poésie a été assez bon, j'ai découvert la vraie poésie et j'ai connu RAOUL DUGUAY, CLAUDE GAUVREAU, et d'autres.

Le prof avait une bonne façon de l'enseigner mais il ne disait pas quand il y avait un devoir il disait simplement d'essayer cela ou ceci.

En roman, le cours ne fut pas très intéressant. En linguistique le cours était tout de même assez intéressant, on parlait sur l'histoire de la langue et on écoutait sur vidéo un entrevue sur la langue française au Québec. Mais le prof. n'a jamais redonné un travail, nous ignorions nos notes.

124- Je crois que n'importe la concentration dans laquelle on est, par exemple moi en science administrative, il est important d'acquérir le plus de notions possibles non pas seulement en français mais tous les départements.

Le français en est un des plus important naturellement car c'est à partir de ces notions que l'on peut se former certaines opinions. Je crois que l'on devrait même attacher une importance plus profonde sur le français car à quoi bon devenir un grand chimiste si on ne sait pas écrire. Ce n'est pas un secret que les grands savants du siècle ont tous une maîtrise remarquable de la langue française.

Quand au cours lui-même au Cegep, je crois qu'il y a beaucoup d'amélioration à faire. A cause de l'importance du cours de français on devrait moins forcé l'étudiant pour les notes et plutôt adopté la manière de M. K. en stressant plutôt le côté personnalité soit en nous donnant la chance de nous exprimer sur différents points de vue. Et la participation y est plus active. Lorsqu'on préoccupe l'étudiant du coté académique il ne se soucie pas de ce qu'il apprend mais surtout de la note qu'il recevra pour le travail fait. Mais on ne peut presque rien y faire car le système d'éducation est fait tel que nous sommes obligés de nous concernés de notes car le résultat si on ne s'oblige pas à ce système peut être à notre détriment. Mais je commence à croire que plus on aime un cours et bien les resultats deviennent secondaire.

Je crois aussi que le contenu du cours de français n'importe peu; C'est le professeur qui doit connaître la façon de la présenter pour capter l'attention des élèves et ainsi lui en faire apprendre le plus possible.

125- Je suis pour les cours de français au niveau collégial car mon français et celui de l'ensemble du Québec a besoin d'être enrichie tant du côté parlé que écrite.

126- jusqu'à date, ds le secondaire, j'ai trouvé le français ennuyeux, ex. grammaire, etc cette année, le premier cours de français a été le cours d'essais.

cela m'a permis d'écrire encore mieux, de chercher le meilleur de ce que je peux donner de mon expression des choses, de réfléchir sur un point de vue personnel.

Et ce cours là, que je suis présentement, me permet de comprendre la langue, l'importance de celle-ci, l'importance de lire, qui me permet de développer mon langage.

127- Moi, dans ma concentration (l'administration), ca ne m'est pas utile. Mais j'aime beaucoup le cours de français parce que je crois que j'en ai beaucoup à apprendre c'est tres utile pour moi parce que je ne suis pas canadien francais et je voudrais amilioré mon language.

Mais au niveau collegial le français est tres utile, parce que le français qu'on à apris au secondaire n'est pas tres bon et c'est au niveau collegial qu'il faut essayer de le perfectionner. c'est quand même le language qu'on parle courrament et il faut bien le parler, au moins essayer.

128- vis à vis de ma concentration (arts plastiques) je ne considère pas ce cours comme capital; l'art va me donné un moyen d'expression, m'en expliquer les revers, alors qu'ai-je a faire d'un second moyen.

(à l'heur actuel je n'ai assisté qu'à un seul cours, c'est peut-être qu'il est situé le lundi matin, mais c'est celui qui me plait le plus dans ma semaine)

ce cours à beaucoup de possibilité pour la culture général; ce n'est pas que je considère cela comme important mais plutôt comme intéressant.

en principe la langue est le moyen d'expression (de communication) le plus actuelle, et pour être actuelle il importe donc d'avoir une bonne maîtrise de la langue.

la comprehension scientifique de la langue apporte la compréhension de beaucoup de phénomene.

personellement je ne dirai jamais non à la culture générale. (c'est tout?)

129- Je ne trouve pas que c'est important pour moi, je peux toujours apprendre quelque chose dans ses cours mais je trouve qu'on pourrait faire un cours de 3 ans en 2 ans à peu près si on avait pas de ces cours obligatoires.

Les cours peuvent et sont interressant quand même puisque chaque professeur les donne à leur façon.

Si on devait choisir de les suivre ou non j'hésiterais peut-être un peu mais il y en a quelques uns (choix 5) que ça me ferait plaisir de ne pas suivre car c'est des cours qui peuvent donner beaucoup de travaux à la maison et ça prend tout notre temps, tandis que ce temps pourrait servir à nos cours de concentration.

en mettant des cours obligatoires les étudiants sont portés à détester ces cours sans les avoir encore suivis et assez souvent ils apportent peut-être moins qu'on en fait (en travaux)

dans ces cours, en poésie ils veulent faire des poètes de nous
en théâtre, des acteurs, comédiens
en roman, des romanciers
en essai, des écrivains
et en linguistique, ils veulent peut-être nous apprendre à parler!

130- Oui mais je considère quand un étudiant est en technique il a énormément d'heures de cours et le cours de Francais devrait être donné à la 5 ou 6 ieme sessions quand il y a moins d'heures de cours. Le francais m'aide tout de même un peu dans mon cours d'electronique Vu que le cours d'électronique se donne avec des livres anglais et des expressions anglaise qui ne veulent absolument rien dire en français à cause de la traduction. Il y a aussi le contenu du cours qui me semble très correcte d'après mes normes

131- Pour mois, il est très bon que ses cours soient obligatoires au niveau collégial. Chaque sujet des quatre cours que l'on prend nous aide à découvrir une certaine dimension de notre langue.

Ce que je déplore, c'est que ces cours peuvent varier énormément, même trop, d'un professeur à un autre.

Pour ma part, j'ai été chanceux; tous les cours de français m'ont aidé à connaître ma langue sous des angles qui m'étaient souvent inconnus.

Je ne pourrais peut-être pas dire que ça m'a aidé concrètement au niveau de la communication avec les autres, mais on m'a ouvert face à des formes de pensées sur le plan de l'écriture.

132- Les cours de français m'aident, et je crois qu'ils sont essentiels. Je les considère comme un outil que j'utilise à chaque moment. De toute façon quel qu'il soit, un cours de n'importe quoi, reste une connaissance et il est impossible de dire qu'une connaissance est nuisible.

Il est evident que d'autres cours peuvent être plus intéressants et peut-être plus pratique, mais j'ai l'impression que le français est une des bases à l'apprentissage, autant dans la vie que dans d'autres cours. Moi personnellement, tout ce que je peux acquérir en connaissance, aussi insignifiantes qu'elles puissent paraître, je tâche de tout considérer et veux que rien ne m'échappe; car quand on empile tout ce que l'on sait, cela nous permet de nous exprimer mieux et de pouvoir avoir certaines opinions.

Ils sont essentiels, parce qu'en fait on n'y connait rien, et qu'on se doit de le manipuler habilement. Le français est le crayon de l'écrivain; il est le marteau du charpentier; pour moi il est les mots de la pensée (source d'inspiration), donc je dois bien le connaître, pour l'épanouissement et l'avancement normal d'une vie.

Les cours de français sont nécessaire, car pour moi tout est nécessaire.

133- Pour moi qui suis en concentration lettre, je considère que les cours de français sont essentiels.

J'éprouve un besoin intense de communiquer soit par écrit, ou par le langage articulé, ce que je ressens intérieurement et j'apporte une très grande importance à la façon de m'exprimer, et ce pour être mieux comprise.

J'aime la littérature et la pensée des gens qui s'en dégage. On découvre dans une œuvre littéraire une époque, des vision du monde, des civilisation. On découvre le monde entier.

Dans les cours de français que je suits présentement on étudie des œuvres et leurs auteurs. C'est une étude passionnante qui m'apporte beaucoup.

La langue c'est la pensée et la pensée c'est la vie. Donc que serait-on sans langue?

134- Les cours de français sont importants. Je ne sais pas tout à fait comment sont les cours de Théatre, de Poésie, d'Essai et de Roman, car j'ai obtenu des des équivalences pour ces cours.

Cependant, mon conseiller pédagogique m'a obligé à suivre le cours de Linguistique, je savais pas trop pourquoi. C'est à présent que j'ai constaté que la Linguistique ne devrait pas être simplement obligatoire mais essentielle.

A mon humble avis de la façon...

135- Je ne veux quand même pas vous ranconter ma vie au CEGEP, mais je crois indispensable de vous

imformer de mon expérience à ce sujet avant que je vous donne mon opinion.

Jusqu'ici j'ai suivi les cours de français suivant: Poésie, Linguistique, Théâtre québécois, Roman (2 fois ECHEC) et je suis présentement les cours de Théâtre et Essai.

J'étudie en Lettres Anglaises et j'ai donc un certain nombre de ce genre de cours en anglais.

Je crois qu'il est important pour tout étudiant, quelle que soit sa concentration, de suivre des cours de français. Mais plus important encore, je crois que le prernier de ces cours devrait être celui de la «Linguistique»; y ajoutant des période réservés à éclaircir certains problèmes communs éprouvés par les étudiants dans l'oral et l'écrit francais.

La compétence des professeurs de francais est une autre histoire. C'est déplorable!

136- Le cours de Français

Ce que le cours de Français m'apporte à moi personnellement

1- Le cours de français est avant tout un cours obligatoire et devrait toujours l'être parce que l'effet qu'il apporte sur moi est très important.
2- Le cours de français est un cours qui nous aident à s'exprimer devant des gens Je trouve que c'est l'une des choses les plus importantes
3- Une autre chose aussi c'est de pouvoir s'exprimer sur papier ce qui est important

Ce sont les deux points les plus importants de ce que je retire du cours de francais

Moi qui se dirige en Techn Infirmière je dois savoir m'exprimer avec les gens, leur faire voir une confiance en moi dans ma façon de s'exprimer.

137- Le français au niveau collégiale.

Qu'est-ce que cela m'apporte?

Tant que ce cours là ne vous demande pas trop d'heure de travail, il est fortement apprécié. J'ai fait le cours de Roman et je l'ai aimé. Il porte l'étudiant à agrandir son champs restreint de lecture. Il porte aussi l'étudiant à lire.

En tant que citoyen du monde et surtout à notre époque, on se doit d'être informé en littérature.

Les gens dont la langue maternelle est française se doivent d'avoir des cours de français. Pour continuer de travailler en français.

138- Opinion sur les cours de français, obligatoires, au niveau d'enseignement collegial. A vrai dire, je crois sincérement à la valeur des cours de francais (essai, théâtre, linguistique, poesie, roman) au niveau collegial, l'acquisition de données supplémentaires sur la culture française d'après moi simpose, car la qualité des sujets est d'autant plus diverse que le plus souvent interessante.

Mais du fait qu'a la base de cet enseignement, le bagage intellectuel et grammatical + syntaxique, a été mal compris dans les années antérieures au programme collegial, il va de soi, pourquoi une situation présente dans l'enseignement du francais existe, on peut difficilement comprendre l'attitude de la plupart des étudiants.

Peut-être bien que du fait que les méthodes du travail varient considérablement entre les professeurs, sont à l'origine de ce malaise, mais je crois qu'il peut être tout de même aisée d'acquerir

un minimum de connaissances générale dans ces différents domaines de la langue française, mais il est quand même souhaitable que justement les etudiants soit tout de même prêt individuellement à accepter du faire cette demarche.

139- Les cours de français pour ma part je les fais un peu à reculons. A chaque début de de session je me dis qu'il faut que je m'y intéresse, qu'il y a certainement quelque chose à l'intérieur du cours qui va me rapporter. Certes le fait de m'obliger à rédiger un travail est bon pour la discipline intellectuelle. Ce qui est bon aussi, c'est qu'au travers des lectures et des recherches je découvre autres choses que ce qui m'est demandé, et ce sont souvent ces autres choses que je retient le plus. Je trouve qu'on reste trop longtemps sur le même sujet ou la même idée et ça me lasse à la fin. J'y perd mon intérêt.

Les cours de français devraient être complémentaires.

140- Je suis en faveur des cours de français au cegep je crois qu'ils sont nécessaires car sur le marché du travail la langue française se détériore et il faut la récupérer. Comment puis-je travailler sans être capable de bien m'exprimer pour pouvoir me faire comprendre.

Au Secondaire je n'ai rien apprise dans les cours de Français maintenant au cegep j'ai plus de difficulté à rassembler mes idées sur une feuille de papier.

Le problème est au Secondaire premièrement et au cegep deuxièmement. «Les cours de Français pas assez intéressant au cegep»

Certainement mais pas tous les cours.

ex: théâtre — intéressant communication importante échange enrichissante.
poésie — mortel à ammillioré
linguistique — rien à ajouter.

141- Pour ce qui est des cours de français imposés, il faut tout au moins les placer au même titre que tout autre cours imposé au Cegep. Je crois pour ma part que l'idée d'imposer des cours doit déboucher sur l'idée du reste d'une discipline scolaire qui me semble nécessaire comme mesure de contrainte à surmonter. Pour ce qui est de la qualité de ces cours je n'ai rien à en dire, je les place de part avec le reste & il faudrait remettre ici en question tout le système d'éducation.

Pour ma part, voilà: je reconnais les failles, déboires de ce système d'éducation mais je me sers des cours qu'on me donne pour me construire moi-même, aussi le fait que les cours de français soit imposés et considerer ceci comme des plus aberrants me semble une absurdité puisque ce «problème» se voit dans la mer du sytème éducatif et que d'y attacher plus d'importance qu'il ne faut me paraît des plus ridicule et contribue inévitablement à vous détourner des problèmes réellement importants comme on le fait toujours.

Donc, les cours de français imposés, je les prends comme le reste, et j'en retire ce que je peux. Je ne lui accorde pas une place spéciale dans la liste de mes tracas et au fond, tout dépend de qui les donne

142- Les cours de français commen j'en ai suivit jusqu'à date me semble mal construit et pas toujours très intéressant. Mal construit par le fait qu'après avoir compléter le cours je ne sens pas du tout avoir atteint un maximum applicable pratiquement. Ce que je fais dans ces cours je pourrais le faire chez moi. Exemple: Ecrire pour mieux me connaître. Pas toujours interessant

car les sujets traités sont souvent loin de ce qui est proche de nous. Je veux dire que ce serais mieux d'avoir des films québécois que des films russes. Mais dans la majorité des cas les thèmes se rapprochent de nous.

Un point important c'est la création. On ne crée pas assez. On analyse plutôt des livres, on applique des méthodes. Mais il n'y a pas de création qui se rattache évidemment plus à l'individu et qui le satisferait plus.

Il me semble parfois que la quantité des gens dans un cours est parfois trop. Ceci est un problème scolaire mais non pas à négliger dans un cours de français qui permettrait une analyse, une prise de conscience de soi.

Chaque être à en lui un instinct qui lui permet sans technique profonde de créer des choses nouvelles. La technique tue l'imagination et on en donne beaucoup trop.

Je me suis éloigné du cours de français mais c'est quelque chose qui me tracasse et me bloque.

143- Les cours de français ne devraient pas être obligatoire, j'aimerais beaucoup mieux en ce qui me concerne prendre un cour de plus dans ma concentration, mais par ailleurs, je trouve le cour de Français plus important qu'un cour de Philo. Je pense qu'on apprend plus quand c'est dans sa concentration, moi je n'ai rien ou presque rien retenu de mes cours de français.

144- Les cours de francais pour moi sont primordials et très importants. Importants parce qu'ils doivent être la survie de notre langue.

Le seul problème que je vois, c'est la forme des cours, il existe des priorités plus importantes que d'enseigner la forme présente

En d'autres termes, il serait important de revenir à la syntaxe et à la grammaire avant de voir la forme présente, qui est malheuresement obligatoire et qui dit obligatoire dit moins intéressant.

145- Les cours de français au CEGEP, je trouve ça bon. Car en plus de notre concentration propre, le français nous apporte une certaine base, si je peux dire. Il nous mets en contact avec ce qui se passe au point de vue littéraire au Québec ou ailleurs.

Ca nous donne une certaine formation, même si ça ne va pas avec notre concentration. C'est un suppiément qui est très bon— Et même si on se plaint quelque fois, nous avons besoin du français car si on abolit le français, où le Québec s'en ira-t il? Que deviendra notre belle langue?

Alors moi je suis 100% d'accord avec les cours de français au CEGEP, mais il y a certains cours qui devrait être «repensé» dans la manière de se donner: un exemple le cours de linguistique.

146- Les cours de Français au CEGEP

sont obligatoire & doivent le rester car le français c'est notre langue maternelle & elle doit continuer à exister

Puisque nous sommes au Québec

On doit bien parler & bien écrire notre langue

Les cours de Français sont intéressant ds la mesure qu'on participe, comme ds tout autre cours.

Participation ⟶ intéressant

147- Selon moi, les cours de français obligatoire sont important parce qu'au secon nous n'avons pas la chance de cerner les thèmes qui se rattachent au français c.i.e. Le on, la Poésie etc. nous en avons une notion bien restreinte.

Lorsque nous suivons un cours de français au CEGEP c'est là que l'on s'apercoit que l'idée que nous avons d'un tel cours de français n'est pas tout à fait complète et exacte.

Je trouve les cours de français important mais j'aime ça + ou — parce que le choix n'est pas tellement libre car sur 5 cours offert je dois en choisir 4 donc ce n'est plus un choix. Il devrait en plus d'offert.

148- Je trouve que le français est un cours obligatoire et qu'il est vraiment nécessaire à notre éducation car le francais bien parlé représente notre patrimoine et que c'est grâce à lui que l'on peut se faire reconnaître des autres parties. Les cours de francais qui nous sont offert par le cégep nous offre la chance de voir plus en profondeur certaine discipline tel que le théâtre et la Poésie et nous permet de mieux les connaître. Mais je trouve qu'en plus de la théorie que nous apporte ces cours on devrait avoir la chance de pouvoir vivre l'expérience, de pouvoir goûter à ce que peut-être une représentation de théâtre ou bien de poésie et de pouvoir les pénétrer. Mais Je trouve que les professeurs n'insiste pas assez sur les faute d'ortographe qui pourait améliorer notre français si on pouvait s'en rendre compte.

149- D'apres moi le cours de fraçais doivent pas être cours obligatoir. Je trouve c'est un perd de temps puisque ça rentre pas dans le specialité que je suis entrain de preparer. C'est vrai que je suis pas Quebecois et le français n'est pas ma langue maternelle mais je trouve que je profite pas grand chose de ces cours.

150- Le cours de français m'intéresse un peu mais pas plus que ça. Je crois que le peu de choses que j'ai apprises ne me servira pas plus tard. Je ne vois pas ce que le cours de francais pourrait me donner parce qu'après mon Cegep je n'en entendrai plus parler. Je considère le cours de français comme pas très important.

151- Je crois que les cours de français sont assez importants même si ce n'était que pour exercer notre français écrit qui nous est tous les jours utile. Malgré que je ne peux juger vraiment puisque je n'ai eu qu'un seul cours de français à date qui était linguistique; je peux quand même dire que ces cours me semblent importants à moi. De toute façon, ça fait quand même une expérience de plus que de composer un essai ou de jouer une pièce de théâtre. Et puis après tout, ce cours nous amène une culture ou encore des connaissances de plus. Il élargit notre vocabulaire; ce dont j'ai besoin. Enfin, je trouve ce cours important puisque chaque jour nous nous servons du français soit pour parler, soit pour écrire.

152- Personnellement, ça ne me dérange pas du tout d'avoir des cours de français. Par contre s'ils n'étaient pas obligatoire, je n'en prendrais pas. Car je n'aime pas écrire, ni lire. Je suis dans le domaine des arts plastiques.

153- Les cours de Français au Cegep. sont important pour tout le monde, Simplement à cause que l'ont n'est pas très bien renseigné sur tout ce qui concerne le français.

Pour moi, tous les cours que j'ai suivi à date, m'ont tous interressé. Ils m'ont apporté une certaine culture tel que je puis enfin découvrir une méthode de travail un point important nous fait

découvrir que dans le monde littéraire, il y a beaucoup à apprendre, je constate en suivant un cours de français que ce soit, théâtre, linguistique, roman, ou poésie, et essai, Nous portons un grand intérêt sur des livres. Toutes mes études ont été au point de vue personnel très apprecié, car l'effort que j'ai apporté m'a servi à collaborer pour enfin m'apporter un sens à moi-même qui m'était inconnu. J'aime le cours de français — à cause que j'aime la lecture je lis enormement d'œuvre littéraire, j'ai même pris à la session dernière le cours de Roman Québécois, qui m'a ouvert les portes sur nos auteurs Québécois. Enfin un cours de français n'est jamais en trop car nous savons très que jamais nous saurons nous débrouillé d'un monde sans français. Que l'on soit en science ou en Administration, nous avons besoin de ce cours. Pour finir je conteste ceux qui veulent nous enlevés nos cours de français, ceux qui le trouve inutile. Nous ne savons pas lire, ni écrire.

154- Je trouve qu'il est très important d'avoir des cours de français (étant notre langue maternelle). Il faut donc la bien maîtriser, mais pourtant les cours qui se donnent au c.e.g e.p. sont trop superficiels sauf linguistique qui fournit de bonnes bases. Je dis superficiels en ce sens que ces cours sont tellement chargés que l'on se dépêche de tout finir au plus vite et on a pas le temps d'approfondir le sujet, Les cours de roman, théatre, essai et poésie devraient être optionnels.

155- Les cours de francais, ont leurs importances dans tous les endroits publics où on donnent des cours dans n'importe lequel niveau.

Que ce soit en mécanique, en médecine etc Il reste que la base est de savoir s'exprimer. Il y a aussi le facteur oubli qui au cour des années, fait que l'on oubli la façon d'écrire sans faire de fautes tout simplement parce que l'on n'est plus dutout motivé soit à écrire sans fautes soit en ne sachant que s'exprimer dans un vocabulaire restreint etc.

Et le problème de la langue se répercute au niveau de toutes la province et de notre culture et après on gueule que le français n'est pas respecté! Cette culture personnelle donnerait une force, un pouvoir auquelle tous les Québécois devraient être orgeuilleux de la posséder.

Il y a un autre point:

Etant donné que le français est une langue difficile à maintriser alors si on ne l'exploite plus eh! bien on si perd alors c'est pour cela que le francais et le bon. devrais être en évidence tout partout.

C'est à tous cela que mes cours au C.E.G.E.P. me servent car c'est si facile d'oublier et mes cours me redonnent le petit piquant pour me motiver.

Appendice A2

L'instrument de mesure de l'attitude au moment de la pré-expérimentation (novembre 1976)

Les collégiens et les cours de français au cégep

(Première version du questionnaire d'attitude — Pré-expérimentation — Novembre 1976)

1- Il est très bon que les cours de français soient obligatoires au Cégep.

2- Je suis pour les cours de français au collégial, car mon français, comme celui de la plupart des Québécois, a besoin d'être enrichi ; aussi bien le français parlé que le français écrit.

3- J'ai encore beaucoup à apprendre en français.

4- Je trouve déplorable qu'au Cégep on néglige l'aspect normatif de la langue (orthographe, grammaire), au profit des genres littéraires, alors qu'il me semble tout à fait possible de faire les deux démarches à la fois.

5- Le cours de français au collégial, c'est très utile, parce que le français appris au secondaire n'est pas très bon.

6- Même si on se plaint quelques fois, nous avons besoin du français, car sans lui où le Québec s'en irait-il?

7- Si les cours de français n'étaient pas obligatoires, je n'en prendrais pas.

8- Le cours de linguistique est un cours insipide.

9- Les cours de français développent un esprit critique face à la société.

10- Les cours de français, j'y vais à reculons.

11- Le cours de français est important parce qu'il nous fait découvrir des phénomènes auxquels on a plus ou moins touché, comme le roman, la poésie, le théâtre.

12- Le cours de français est assez important à mon avis. Ça fait quand même une expérience de plus, et puis, après tout, ces cours nous amènent une culture et des connaissances.

13- Les cours de français ne sont pas assez intéressants pour nous faire travailler, et de plus, ils nous prennent trop de temps qu'on pourrait plus utilement consacrer à notre concentration.

14- Les cours de français développent notre goût pour les lectures personnelles.

15- Les cours de français, je les prends comme le reste et j'en retire ce que je peux. Je ne leur accorde pas une place spéciale dans le reste de mes tracas. Au fond, tout dépend de qui les donne.

16- On semble prendre plaisir à se servir, pour l'enseignement du français, de matériel médiocre.

17- On n'étudie pas assez l'orthographe et la grammaire dans les cours de français au Cégep.

18- Les cours de français au Cégep nous permettent d'approfondir et de mieux connaître certaines formes de la littérature.

19- Pour ma concentration, le cours de français n'a pratiquement aucune utilité.

20- Le français est notre langue maternelle, nous le connaissons mal, mais nous voulons l'apprendre et l'approfondir.

21- Un cours de français n'est intéressant que quand il y a, de notre part, une participation active constante.

22- Le cours de français nous met en contact avec ce qui se passe au Québec ou ailleurs, au point de vue littéraire ; ça nous donne une certaine formation.

23- Les cours de français sont importants, c'est certain. Car un bon français et des connaissances dans ce domaine sont indispensables pour moi.

24- Je considère l'étude de la langue française comme indispensable pour nous Québécois, mais je crois que ce qui se fait présentement dans les cours n'est pas valable.

25- Les cours de français me font perdre un temps précieux.

26- Les cours de français m'ennuient.

27- Nous avons absolument besoin de cours de français, car nous ne savons pas lire ni écrire.

28- Qu'on soit en médecine ou en mécanique, la base c'est de savoir s'exprimer correctement et clairement.

29- Je suis d'avis que ça ne sert pas à grand'chose d'apprendre le français.

30- La façon dont on aborde les divers genres littéraires dans les cours de français est très mauvaise. Au lieu de nous donner le goût de la littérature, on nous l'enlève.

31- Les cours de français permettent à l'étudiant de ne pas limiter ses connaissances à sa seule concentration et d'ouvrir des horizons sur autre chose que la profession choisie.

32- On devrait attribuer plus d'importance encore à l'enseignement du français.

33- Plus on est cultivé, mieux c'est. Et on a besoin de la langue pour cela.

34- Les cours de français sont importants dans la mesure où ils nous aident à développer notre langue sur le plan du vocabulaire, de la syntaxe, de la grammaire.

35- Les cours de français, quand ils sont bien faits, sont utiles à tous les étudiants.

36- Je trouve le cours de français, tel qu'il se donne actuellement au collège, inutile. Il est mal orienté, il n'apprend rien à l'étudiant au point de vue de l'amélioration de son expression.

37- Le cours de français le plus pratique, très intéressant et pas du tout théorique, celui que j'ai préféré, c'est le cours de théâtre. Ce que j'y ai appris peut me servir dans la vie, tous les jours.

38- Les règles de grammaire, ça paraît imbécile, mais c'est essentiel.

39- Les cours de français nous font découvrir toutes les expressions de la littérature et nous aident à découvrir nos propres intérêts face au théâtre, à la poésie, au roman, à l'essai.

40- Le français c'est ma langue. Je dois la posséder.

41- Franchement, si j'avais le droit de choisir, je n'en choisirais aucun.

42- J'aime bien le cours de poésie.

43- Je ne vais au cours de français que parce que j'y suis obligé.

44- Je ne vois pas l'utilité de la poésie.

45- Je suis pour les cours de français qui m'apprennent à mieux écrire.

46- Les cours de français aident à éliminer le risque, au Cégep, d'une formation trop spécialisée.

47- Les cours de français sont importants pour apprendre à communiquer, pour développer le vocabulaire.

48- Apprendre le français : non. Apprendre le «Kébékois» : oui.

49- Les cours de français qui se donnent au Cégep font pitié ; ils ne m'ont rien appris d'important.

50- Les cours de français sont importants quand ils développent chez l'étudiant une attitude critique face à des textes, des énoncés, des réalités.

51- On ne peut rien faire si on ne sait pas écrire et parler correctement sa langue.

52- Savoir bien écrire est aussi important que de savoir parler correctement.

53- La maîtrise de la langue n'est pas un atout majeur sur le marché du travail.

54- Le cours de français est un cours secondaire.

55- Le cours d'essai est important, il apprend à rédiger.

56- La raison la plus importante pour conserver les cours de français au collégial est celle de garder la langue française et d'en préserver la connaissance.

57- Les cours de français sont très importants, car la langue que nous parlons est complexe. Ce n'est pas en parlant le «joual» que nous pourrons nous faire comprendre

58- Les cours de français sont trop chargés : on touche superficiellement à beaucoup de sujets, mais on n'approfondit rien.

59- Je suis d'accord pour le principe de l'importance des cours de français, mais les méthodes employées dans ces cours ne nous permettent pas un apprentissage efficace de la communication.

60- Il est intéressant, au Cégep, d'étudier et d'approfondir plusieurs genres en français, comme poésie, roman, théâtre, essai et linguistique. Ça nous permet d'acquérir des connaissances de base dans chacune de ces matières.

61- Je trouve que les professeurs de français au Cégep n'insistent pas assez sur les fautes d'orthographe et de grammaire. On pourrait améliorer notre français si on s'en rendait compte.

62- Le cours de français nous aide à acquérir un langage plus aisé.

63- Je trouve que savoir s'exprimer est une des choses les plus importantes.

64- Un pays, ça ne se construit pas grâce à une langue commune.

65- Les cours de français protègent, d'une certaine façon, notre langue

66- Je suis faible en orthographe, en grammaire et en composition et j'ai bien besoin des cours de français.

67- Le français, c'est la langue qu'on parle, et il faut bien le parler ou au moins essayer.

68- Je n'ai pas le goût d'aller aux cours de français. C'est plate, sans intérêt.

69- Le cours de français est surtout important pour la culture.

70- Les cours de français m'aident.

71- Les cours de français prennent trop de notre temps, alors que ce temps pourrait servir à nos cours de concentration.

72- Je considère que l'enseignement du français au Cégep devrait être aboli. Les cours sont tout à fait inutiles et sont une surcharge de travail.

73- Tous les grands savants ont une maîtrise remarquable de leur langue.

74- Les cours de français ont une importance au niveau de la culture générale, mais n'ont pratiquement pas d'utilité dans la vie courante.

75- Il faut établir une discipline du français très sévère afin d'ouvrir une fois pour toutes les yeux des Québécois et les motiver à bien parler leur langue.

76- Les cours de français nous permettent de découvrir les idées, l'imagination, les pensées des écrivains.

77- Les cours de français sont enrichissants.

78- Le fait de penser qu'on va à un cours de français ne motive pas beaucoup les étudiants. Les cours sont monotones et mal préparés.

79- Les cours de français au Cégep sont obligatoires et doivent le rester, car le français c'est notre langue maternelle et elle doit continuer à exister.

80- Le français est une des matières d'enseignement les plus importantes.

81- Maîtriser sa langue n'est pas bien important dans la vie.

82- On se doit de sauvegarder notre langue et surtout de l'enrichir, pour qu'au Québec on puisse arriver un jour à exprimer notre pensée.

83- J'aime beaucoup les cours de français, parce que je crois que j'ai beaucoup à apprendre.

84- Comme Québécois, je dois améliorer ma langue, qui est mienne et pour laquelle je me bats.

85- La langue étant le moyen de communication par excellence, il est donc important d'en avoir une bonne maîtrise.

86- Ce qui est important pour moi, c'est d'apprendre le français comme moyen de communication avec autrui.

87- Mes cours de littérature, un désastre, un calvaire !

88- Les cours de français, sur une session, ne nous donnent pas l'occasion d'approfondir les différentes matières.

89- Même si on croit qu'on sait lire et écrire, les cours de français nous en apprennent encore.

90- Il faut enseigner le français au collégial, car l'ignorance linguistique actuelle au Québec ne sert qu'à engourdir les citoyens, à les maintenir dans l'ignorance, et à limiter les contacts avec l'extérieur.

91- Il est nécessaire et essentiel de prolonger l'étude du français aussi longtemps que possible.

92- Les gens dont la langue maternelle est le français se doivent d'avoir des cours de français au Cégep. Pour continuer à travailler en français.

93- Les cours de français ne m'intéressent pas beaucoup, je trouve qu'on y néglige trop l'étude des auteurs de chez-nous.

94- Pour moi, les cours de français ne sont pas une perte de temps.

95- Savoir s'exprimer et être compris est d'une très grande importance.

96- Le cours de français m'aide à réfléchir d'un point de vue personnel et à donner une expression personnelle à cette réflexion.

97- Je trouve très important qu'il y ait des cours de français au Cégep. Je trouve cependant ces cours mal orientés et mal enseignés, mais j'aime, à tout prendre, mieux ça que pas de cours de français du tout.

98- Apprendre le français ne m'intéresse pas.

99- La langue est l'outil principal d'une société qui se veut authentique.

100- Les cours de français, que ce soit théâtre, roman, poésie, linguistique ou essai, m'ont beaucoup apporté.

101- Je trouve que ces cours nous ouvrent des portes sur des connaissances que nous n'aurions pas eues sinon, dans notre concentration.

102- J'estime que les cours de français sont des cours de base absolument nécessaires.

103- Il y a des cours de français qui m'ennuient plus que d'autres.

104- Je considère les cours de français importants au niveau de la connaissance.

105- Je trouve le cours de linguistique totalement inutile.

106- Savoir bien rédiger est une marque d'éducation pour une personne.

107- J'aime apprendre le français dans plusieurs formes d'expression. Car j'estime qu'apprendre une seule forme, c'est être spécialiste.

108- Si tu veux que les gens te comprennent, il faut savoir écrire selon les règles que tout le monde comprend.

109- Les cours de français manquent d'originalité.

110- C'est au collégial que les cours de français sont importants, parce qu'au secondaire on est inconscient de l'importance de la langue.

111- D'autres cours peuvent être plus intéressants et même plus pratiques, mais j'estime que le cours de français est indispensable.

112- Je ne peux pas dire que j'aime les cours de français, même ils m'ennuient énormément. Mais ces cours restent quand même un élément important pour des études au niveau collégial.

113- Le cours de poésie est mortel. Il faut l'améliorer.

114- De la poésie, franchement, je m'en fous !

115- Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc, apprendre sa langue est essentiel.

116- Personnellement, ça ne me dérange pas du tout d'avoir des cours de français.

117- Quelques années de français en plus sont nécessaires, car à la fin du secondaire, les étudiants ne maîtrisent pas leur langue.

118- L'étude des œuvres littéraires et de leurs auteurs est une étude passionnante qui m'apporte beaucoup.

119- Dans l'ensemble, j'aime bien les cours de français.

120- Les cours de français insipides provoquent une rancœur généralisée des étudiants vis-à-vis des cours de français.

121- Je n'aurais jamais choisi des cours de littérature, mais un cours de grammaire, je serais le premier à courir le prendre.

122- Je ne vois pas ce que le cours de français pourrait me donner, parce qu'après mon Cégep, je n'en entendrai plus parler.

123- Au Québec, il est essentiel pour les jeunes de connaître et de posséder leur langue. C'est la meilleure façon d'éviter l'assimilation.

124- Je ne vois pas en quoi un cours de théâtre ou de poésie peut nous aider à apprendre la grammaire.

125- Les cours de français sont extrêmement importants, quelle que soit l'orientation vers laquelle on se dirige.

126- Le cours de français ne m'apporte pas grand'chose.

127- Les cours de français sont une torture.

128- L'étude du français est la base principale de l'éducation dans notre société et pour cela, elle est très importante.

129- Les cours de français, dans leur forme actuelle : poésie, théâtre, roman, essai, linguistique, ne me servent à rien pour le métier que je veux exercer.

130- Je suis persuadé qu'on rend les cours de français inintéressants pour nous écœurer d'apprendre notre langue.

131- Sur le marché du travail, savoir bien parler et écrire correctement, c'est pas ça qui compte.

132- On ne se sent pas concerné par le contenu des cours.

133- La maîtrise de la langue française ouvre des portes sur le monde francophone international.

134- Je fais du français parce qu'on me l'impose pour avoir mon D.E.C.

135- Une fois sur le marché du travail, la langue ça n'est plus bien important.

136- Les cours de français valorisent trop l'aspect technique de chaque genre littéraire.

137- Le travail que j'ai fait pour le cours d'essai ne m'a rien apporté à la fin, sauf une note.

138- Le cours de théâtre est important parce qu'il apprend à parler en public.

139- La maîtrise du français est essentielle, quelle que soit l'orientation des études, par ailleurs.

140- Les cours de français portent sur des contenus qui n'intéressent pas les étudiants, sauf ceux qui sont en lettres.

141- J'aime particulièrement les cours de littérature.

142- Par la littérature, on découvre le monde entier.

143- Je n'aime ni lire ni écrire, alors les cours de français m'ennuient.

144- Une œuvre littéraire permet la découverte d'une époque, d'une vision du monde, d'une civilisation.

145- J'aime la littérature et la pensée des gens qui s'y exprime.

146- Les professeurs de français ont des méthodes de travail trop différentes, cela crée un malaise chez les étudiants.

147- La qualité des cours de français est très variable d'un professeur à l'autre.

148- Le problème de la langue ne me semble pas important.

149- Si nous voulons garder notre chère langue, il faut commencer par la connaître et apprendre à l'apprécier.

150- Le cours de roman apprend à lire, ce qui est très important pour la suite de nos études, quelles qu'elles soient.

151- Je suis tout à fait d'accord avec le principe des cours de français au collégial, car ils nous donnent une formation indispensable à la poursuite de nos études.

152- Le français bien parlé représente notre patrimoine et c'est grâce à lui que l'on peut se faire reconnaître des autres parties.

153- Je trouve qu'on fait bien du bruit inutile à propos de la maîtrise de la langue.

154- Les cours de français nous apprennent à formuler un jugement personnel.

155- Je ne porte aucun intérêt au cours de français ; j'y suis de corps, c'est tout.

156- Les cours de français développent notre créativité au niveau de l'écriture.

157- Les cours de français aident l'étudiant à se développer et à s'épanouir sur le plan de la littérature.

158- Je considère le cours de français comme pas très important.

159- Le cours de français au collégial donne aux étudiants de toutes les concentrations l'occasion de développer des capacités de réflexion et de jugement.

160- Les cours de français m'amènent à approfondir des choses que sans eux je n'aurais pas été motivé à approfondir.

161- Le cours de français est très utile pour moi, parce que je voudrais améliorer mon langage.

162- Je considère que les cours de français ont leur place au Cégep, mais il est prioritaire, avant de passer à l'étude des genres littéraires, d'être sensibilisé à la langue, à la grammaire, à l'analyse.

163- La formation donnée par le cours de français ne va pas avec notre concentration, habituellement.

164- Ce que je trouve important, c'est que les cours de français nous aident à nous exprimer par écrit.

165- Aujourd'hui, si tu ne sais pas comment t'exprimer ou comment parler, tu ne vas pas bien loin.

166- Le français est ma langue maternelle, toute ma culture découle de ce fait. J'estime que cela est un trésor que je tiens, non seulement à garder, mais encore à améliorer.

167- Tous mes cours de français m'aident à connaître ma langue sous des angles qui m'étaient souvent inconnus.

168- Le français est si important qu'il faut absolument l'enseigner à tout le monde au collégial où les fautes de français sont monnaie courante.

169- Toutes les connaissances qu'on acquiert au cours de français nous suivront partout et nous aideront dans la vie.

170- Seule la connaissance de notre langue nous sauvera de l'assimilation.

171- On ne travaille pas assez dans les cours de français.

172- Quelqu'un qui aime et respecte sa langue se doit de la perfectionner le plus possible.

173- Le cours de français est plus un cours de culture qu'un cours de véritable formation sur le plan de la langue.

174- Avoir beaucoup de mots, un large vocabulaire, c'est très important.

175- C'est la langue qui fait de nous ce que nous sommes.

176- Pour réussir dans la vie, il n'est pas bien nécessaire de maîtriser sa langue.

177- Je trouve le temps long au cours de français.

178- Il nous manque un bagage grammatical et syntaxique pour pouvoir profiter des cours de français au Cégep.

179- Les cours de français m'enlèvent du temps pour mes autres travaux.

180- Dans les cours de français, on boycotte systématiquement les grands auteurs de la littérature française sous prétexte qu'ils sont des auteurs bourgeois.

181- Le cours de français m'apprend à mieux structurer ma pensée.

182- Les cours de français, j'aime ça.

183- Je trouve le cours de français plus important que le cours de philo.

184- En français, je perds mon temps à faire des travaux qui me semblent stupides et qui prennent mon énergie nécessaire aux cours de concentration.

185- Le français est un des cours qui peut nous apporter de l'information non seulement sur la matière elle-même, mais aussi sur des sujets d'actualité.

186- Les cours de français ne font pas participer les étudiants.

187- Le cours de français c'est facile.

188- Si les cours de français étaient mieux donnés, ils seraient moins contestés.

189- Les cours de français au collégial sont nécessaires parce que nous n'avons pas assez appris le français au secondaire.

190- On n'encourage pas assez la création dans les cours de français : on analyse des livres, on applique des méthodes.

191- Le français est important, car comment pourrait-on communiquer, s'exprimer, si on ne connaît pas sa propre langue.

192- Je trouve le cours de poésie bien abstrait.

193- Les cours de français sont comme les cours de philo : on y va pour avoir les crédits.

194- Je n'aime pas beaucoup les cours de français, mais si on veut pouvoir s'exprimer un jour, il faut connaître sa langue.

195- Je ne peux pas dire que les cours de français m'ont aidé concrètement au niveau de la communication avec les autres.

196- J'adore ma langue maternelle.

197- Notre français est pauvre, nous avons besoin de cours de français, aussi bien oral qu'écrit.

198- Les cours de français atteignent plus ou moins les étudiants.

199- Les cours de français devraient être faits dans le but d'améliorer la langue parlée et écrite des étudiants. Moi, je ne crois pas que les cours actuels atteignent ces objectifs.

200- Je n'aime pas les cours de français, ils ne m'apportent rien.

201- Je pense qu'il appartient au niveau collégial de perfectionner la connaissance du français.

202- C'est fou de faire perdre du temps à un gars de sciences pures ou de sciences de la santé en lui faisant suivre des cours de français dont il n'a pas besoin.

203- Les cours de culture, comme roman, essai, théâtre, poésie, ne m'intéressent pas. Et je ne les considère pas comme des cours très utiles.

204- Ce qui m'intéresse, c'est de savoir m'exprimer, ne pas toujours répéter les mêmes mots, avoir de la subtilité dans mes propos.

205- Notre langue fait notre peuple.

206- Le cours de français m'apprend à mieux écrire.

207- La langue n'est pas le moyen de communiquer le plus important pour moi.

208- Ce n'est pas la langue qui nous donnera une identité.

209- Lorsqu'on arrive sur le marché du travail, il est très important de savoir s'exprimer pour bien se faire comprendre et aussi pour bien comprendre notre entourage.

210- Je considère comme une lacune qu'il n'y ait pas de cours de grammaire, d'orthographe d'usage, de bien parler, dans le choix de cours communs de français.

211- Le cours de français m'aide à améliorer mon expression.

212- La matière étudiée dans les cours de français m'ennuie généralement.

213- Savoir ce qu'est le roman, le théâtre, la poésie, l'essai, c'est important.

214- Les cours de français sont importants.

215- Si le français est la langue officielle du Québec, on se doit de pouvoir le parler et l'écrire correctement.

216- Le cours de français, c'est une perte de temps, puisque ça ne rentre pas dans ma spécialité.

217- Apprendre le français est très important, car la connaissance de la langue est la clé de la culture.

218- Dans une civilisation technique, mécanisée, déshumanisée, les cours de français, comme les cours de philo, sont vitaux pour notre culture.

219- Je trouve le cours de poésie stupide.

220- Apprendre le français, c'est m'identifier comme Québécois.

221- Les cours de français au Cégep sont utiles, car ils évitent d'oublier comment on parle et comment on écrit le bon français.

222- Les cours de français sont mal présentés.

223- On n'a jamais réussi, jusqu'à maintenant, à me convaincre de l'importance des cours de français.

224- Pour ce qu'on fait dans les cours de français, on se demande pourquoi ils sont obligatoires.

225- L'enseignement du français au collégial nous sensibilise au problème de la langue au Québec, car au Québec, nous «marmottons».

226- Le cours de français que je suis n'a aucun rapport avec ma future job.

227- La langue, c'est pas plus important qu'autre chose.

228- Chacun des cinq cours obligatoires de français nous aide à découvrir u..e certaine dimension de notre langue.

229- Pour moi, apprendre le français ou apprendre une autre langue, c'est du pareil au même.

230- Les cours de français sont plates, souvent répétitifs, mal préparés, mais restent cependant très importants, voir irremplaçables pour les étudiants, et cela quelle que soit la concentration choisie.

231- La langue c'est pas important pour communiquer.

Appendice A3

L'instrument d'attitude après épuration :
liste des 65 items avant split-half

Liste des 65 items d'attitude avant split-half

1- Il est très bon que les cours de français soient obligatoires au Cégep.

2- Les cours de français, c'est une perte de temps, puisque ça ne rentre pas dans ma spécilité.

3- Comme Québécois, je dois améliorer ma langue, qui est mienne et pour laquelle je me bats.

4- Les cours de français développent notre goût pour les lectures personnelles.

5- Les cours de français ne sont pas assez intéressants pour nous faire travailler et, de plus, ils nous prennent trop de temps qu'on pourrait plus utilement consacrer à notre concentration.

6- Pour ce qu'on fait dans les cours de français, on se demande pourquoi ils sont obligatoires.

7- Apprendre le français ne m'intéresse pas.

8- Le cours de français nous met en contact avec ce qui se passe au Québec ou ailleurs, au point de vue littéraire ; ça nous donne une certaine formation.

9- On devrait attacher plus d'importance encore à l'enseignement du français.

10- Chacun des cinq cours obligatoires de français nous aide à découvrir une certaine dimension de notre langue.

11- J'estime que les cours de français sont des cours de base absolument nécessaires.

12- Les cours de français permettant à l'étudiant de ne pas limiter ses connaissances à sa seule concentration et d'ouvrir des horizons sur autre chose que la profession choisie.

13- Je trouve le cours de français, tel qu'il se donne actuellement au collège, inutile. Il est mal orienté, il n'apprend rien à l'étudiant au point de vue de l'amélioration de son expression.

14- Si tu veux que les gens te comprennent, il faut savoir écrire selon les règles que tout le monde comprend.

15- Les cours de français nous font découvrir nos propres intérêts face au théâtre, à la poésie, au roman, à l'essai.

16- Franchement, si j'avais le droit de choisir, je n'en choisirais aucun.

17- Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc, apprendre sa langue est essentiel.

18- Le cours de français nous aide à acquérir un langage plus aisé.

19- Je ne vais aux cours de français que parce que j'y suis obligé.

20- Au Québec, il est essentiel pour les jeunes de connaître et de posséder leur langue.

21- Il est intéressant, au Cégep, d'étudier et d'approfondir plusieurs genres en français, comme poésie, roman, théâtre, essai et linguistique. Ça nous permet d'acquérir des connaissances de base dans chacune de ces matières.

22- Les cours de français sont extrêmement importants, quelle que soit l'orientation vers laquelle on se dirige.

23- Les cours de français nous permettent de découvrir les idées, l'imagination, les pensées des écrivains.

24- Je n'ai pas le goût d'aller aux cours de français. C'est plate, sans intérêt.

25- L'étude du français est la base principale de l'éducation dans notre société et, pour cela, elle est très importante.

26- Même si on croit qu'on sait lire et écrire, les cours de français nous en apprennent encore.

27- Je considère que l'enseignement du français au Cégep devrait être aboli. Les cours sont tout à fait inutiles et sont une surcharge de travail.

28- La maîtrise du français est essentielle, quelle que soit l'orientation des études, par ailleurs.

29- Le cours de français m'aide à réfléchir d'un point de vue personnel et à donner une expression personnelle à cette expression.

30- Les cours de français sont enrichissants.

31- Le français bien parlé représente notre patrimoine et c'est grâce à lui que l'on peut se faire reconnaître des autres parties.

32- L'étude des œuvres littéraires et de leurs auteurs est une étude passionnante qui m'apporte beaucoup.

33- J'aime beaucoup les cours de français parce que je crois que j'ai beaucoup à apprendre.

34- Je trouve qu'on fait bien du bruit inutile à propos de la maîtrise de la langue.

35- Les cours de français, dans leur forme actuelle : poésie, théâtre, roman, essai, linguistique, ne me servent à rien pour le métier que je veux exercer.

36- Mes cours de littérature, un désastre, un calvaire !

37- Le français est ma langue maternelle, toute ma culture découle de ce fait. J'estime que cela est un trésor que je tiens, non seulement à garder, mais encore à améliorer.

38- Les cours de français développent notre créativité au niveau de l'écriture.

39- Il faut souligner le français au collégial, car l'ignorance linguistique actuelle au Québec ne sert qu'à engourdir les citoyens, à les maintenir dans l'ignorance, et à limiter les contacts avec l'extérieur.

40- Quelqu'un qui aime et respecte sa langue se doit de la perfectionner le plus possible.

41- Les cours de français aident l'étudiant à se développer et à s'épanouir sur le plan de la littérature.

42- Il est nécessaire et essentiel de prolonger l'étude du français aussi longtemps que possible.

43- Le français est important, car comment pourrait-on communiquer, s'exprimer, si on ne connaît pas sa propre langue?

44- Le cours de français au collégial donne aux étudiants de toutes les concentrations l'occasion de développer des capacités de réflexion et de jugement.

45- Les cours de français sont une torture.

46- Si le français est la langue officielle du Québec, on se doit de pouvoir le parler et l'écrire correctement.

47- Les cours de français m'amènent à approfondir des choses que sans eux je n'aurait pas été motivé à approfondir.

48- On ne se sent pas concerné par le contenu des cours.

49- Apprendre le français est très important, car la connaissance de la langue est la clé de la culture.

50- Tous mes cours de français m'aident à connaître ma langue sous des angles qui m'étaient souvent inconnus.

51- Je fais du français parce qu'on me l'impose pour avoir mon D.E.C.

52- Dans une civilisation technique, mécanisée, déshumanisée, les cours de français, comme les cours de philo, sont vitaux pour notre culture.

53- Toutes les connaissances qu'on acquiert au cours de français nous suivront partout et nous aideront dans la vie.

54- Je suis tout à fait d'accord avec le principe des cours de français au collégial, car ils nous donnent une formation indispensable à la poursuite de nos études.

55- Apprendre le français, c'est m'identifier comme Québécois.

56- Le cours de français m'apprend à mieux structurer ma pensée.

57- Je ne porte aucun intérêt au cours de français ; j'y suis de corps, c'est tout.

58- Le cours de français m'aide à améliorer mon expression.

59- La formation donnée par le cours de français ne va pas avec notre concentration, habituellement.

60- Je trouve le temps long au cours de français.

61- Les cours de français, j'aime ça.

62- En français, je perds mon temps à faire des travaux qui me semblent stupides et qui prennent mon énergie nécessaire aux cours de concentration.

63- Les cours de français sont comme les cours de philo : on y va pour avoir les crédits.

64- Les cours de culture comme roman, essai, théâtre, poésie, ne m'intéressent pas. Et je ne les considère pas comme des cours très utiles.

65- La matière étudiée dans les cours de français m'ennuie généralement.

Appendice A4

Copie de la version finale des instruments A et B tels qu'ils ont été appliqués en mars 1979

les cours de français au CEGEP:

ce qu'en pensent les étudiants

Attitudes et attentes des étudiants du niveau collégial en ce qui concerne les cours communs de français

Université de Montréal
Faculté des Sciences
de l'Éducation
Enseignement Secondaire
et Collégial

Anita Muller-Hehn

AUX ÉTUDIANTS

Le présent questionnaire vise à recueillir vos réactions en ce qui concerne les cours communs de français : comment vous percevez ces cours, ce que vous en attendez.

Ceci n'est donc pas un test. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous vous demandons de réagir aux énoncés qui ont été formulés, pour une grande partie, par des cégépiens eux-mêmes. Réagissez en fonction de votre propre expérience et de vos besoins personnels reliés à ces cours.

Vos réponses seront strictement anonymes. Seuls les résultats généraux seront analysés, après compilation, puis publiés dans un rapport. La valeur de ces résultats dépendra du soin que vous aurez apporté à chacun des éléments du questionnaire.

Merci, infiniment, de votre collaboration.

Anita Muller-Hehn
Université de Montréal

COMMENT RÉPONDRE

1. Répondez sur la feuille-réponse qui vous a été remise avec le questionnaire. N'ÉCRIVEZ RIEN SUR LE QUESTIONNAIRE LUI-MÊME.

2. Répondez à tous les points en encadrant clairement le chiffre qui exprime le plus exactement votre opinion.

3. Pour les énoncés 9 à 40, une échelle de 7 points a été utilisée, qui correspond à :

1 — tout à fait en désaccord
2 — en désaccord assez fort
3 — plutôt en désaccord
4 — ni désaccord ni accord (ni pour ni contre)
5 — plutôt d'accord
6 — accord assez fort
7 — accord total

EXEMPLE :
— Questionnaire
41. Le soleil est indispensable à la vie.
— Feuille-réponse
41. 1 2 3 4 5 6 (7)
(En encerclant le 7, l'étudiant manifeste son accord total avec cet énoncé).

4. Pour les autres énoncés, le nombre de choix de réponses varie d'une question à l'autre.

VEUILLEZ RÉPONDRE AUX QUESTIONS D'IDENTIFICATION HABITUELLES,

EN VOUS SERVANT DE LA FEUILLE-RÉPONSE

ET EN ENCADRANT POUR CHAQUE QUESTION LE CHIFFRE QUI CONVIENT.

1. Quel âge avez-vous?

   1 — 16 ans et moins
   2 — 17 ans
   3 — 18 ans
   4 — 19 ans
   5 — 20 ans et plus

2. Êtes-vous de sexe

   1 — féminin
   2 — masculin

3. À la fin du secondaire, vous classiez-vous, en français, parmi les :

   1 — très forts
   2 — forts
   3 — moyens
   4 — très moyens
   5 — plutôt faibles

4. En comptant celui que vous suivez en ce moment, combien de cours communs de français avez-vous suivis jusqu'à ce jour :

   1 — (1 cours)
   2 — (2 cours)
   3 — (3 cours)
   4 — (4 cours)

5. Quel est le nom de votre CEGEP?

1 — Vieux-Montréal
2 — Trois-Rivières

6. Dans quelle concentration ou spécialisation êtes-vous?

Général :
1 — Sciences de la santé
2 — Sciences pures et appliquées
3 — Sciences humaines
4 — Sciences de l'administration
5 — Arts
6 — Lettres

Professionnel :
7 — Techniques biologiques
8 — Techniques physiques
9 — Techniques humaines
10 — Techniques administratives
11 — Techniques artistiques

7. Quelle est la profession de votre père? (indiquez-la en toutes lettres sur la feuille-réponse).

8. Quelle est la profession de votre mère? (indiquez-la en toutes lettres sur la feuille-réponse).

POUR CHAQUE ÉNONCÉ

ENCADREZ SUR LA FEUILLE-RÉPONSE

LE CHIFFRE QUI EXPRIME LE MIEUX VOTRE POSITION

9. Il est très bon que les cours de français soient obligatoires au CEGEP.

10. Les cours de français, c'est une perte de temps, puisque ça ne rentre pas dans ma spécialité.

11. Comme Québécois, je doit améliorer ma langue, qui est mienne et pour laquelle je me bats.

12. Les cours de français développent notre goût pour les lectures personnelles.

13. Pour ce qu'on fait dans les cours de français, on se demande pourquoi ils sont obligatoires.

14. Apprendre le français ne m'intéresse pas.

15. Le cours de français nous met en contact avec ce qui se passe au Québec ou ailleurs, au point de vue littéraire ; ça nous donne une certaine formation.

16. On devrait attacher plus d'importance encore à l'enseignement du français.

17. Les cours de français nous font découvrir nos propres intérêts face au théâtre, à la poésie, au roman, à l'essai.

18. Franchement, si j'avais le droit de choisir, je n'en choisirais aucun.

19. Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc, apprendre sa langue est essentiel.

20. Le cours de français nous aide à acquérir un langage plus aisé.

21. Je ne vais aux cours de français que parce que j'y suis obligé.

22. Il est intéressant, au CEGEP, d'étudier et d'approfondir plusieurs genres en français, comme poésie, roman, théâtre, essai et linguistique. Ça nous permet d'acquérir des connaissances de base dans chacune de ces matières.

23. Les cours de français sont extrêmement importants, quelle que soit l'orientation vers laquelle on se dirige.

24. Les cours de français nous permettent de découvrir les idées, l'imagination, les pensées des écrivains.

25. L'étude du français est la base principale de l'éducation dans notre société et, pour cela, elle est très importante.

26. Le cours de français m'aide à réfléchir d'un point de vue personnel et à donner une expression personnelle à cette réflexion.

27. J'aime beaucoup les cours de français parce que je crois que j'ai beaucoup à apprendre.

28. On ne se sent pas concerné par le contenu des cours.

29. Je fais du français parce qu'on me l'impose pour avoir mon D.E.C.

30. Dans une civilisation technique, mécanisée, déshumanisée, les cours de français, comme les cours de philo, sont vitaux pour notre culture.

31. Toutes les connaissances qu'on acquiert au cours de français nous suivront partout et nous aideront dans la vie.

32. Apprendre le français, c'est m'identifier comme Québécois.

33. Les cours de français, dans leur forme actuelle : poésie, théâtre, roman, essai, linguistique, ne me servent à rien pour le métier que je veux exercer.

34. Mes cours de littérature, un désastre, un calvaire !

35. Le français est ma langue maternelle, toute ma culture découle de ce fait. J'estime que cela est un trésor que je tiens, non seulement à garder, mais encore à améliorer.

36. Quelqu'un qui aime et respecte sa langue se doit de la perfectionner le plus possible.

37. Les cours de français aident l'étudiant à se développer et à s'épanouir sur le plan de la littérature.

38. Il est nécessaire et essentiel de prolonger l'étude du français aussi longtemps que possible.

39. En français, je perds mon temps à faire des travaux qui me semblent stupides et qui prennent mon énergie nécessaire aux cours de concentration.

40. La matière étudiée dans les cours de français m'ennuie généralement.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE TEXTE QUI PRÉCÈDE LES QUESTIONS

PUIS ENCADREZ, SUR LA FEUILLE-RÉPONSE,

LE CHIFFRE QUI CORRESPOND À VOTRE RÉPONSE.

LA LITTÉRATURE :

Ce domaine est celui des connaissances relatives aux différents genres littéraires, aux œuvres qui ont marqué ces genres, aux techniques de l'écriture littéraire, aux auteurs qui ont créé, au cours des siècles, les œuvres importantes de la littérature, aussi bien québécoise qu'étrangère.

41. D'après votre expérience des cours communs de français et par rapport à l'ensemble de la matière enseignée dans le cadre de ceux-ci, quelle est la place que la littérature occupe actuellement dans ces cours :

1 — très peu de place
2 — peu de place
3 — moitié/moitié
4 — beaucoup de place
5 — presque toute la place

42. Quelle place, selon vous, devrait-elle occuper :

1 — très peu de place
2 — peu de place
3 — moitié/moitié
4 — beaucoup de place
5 — presque toute la place

LA LANGUE :

Il s'agit ici de tous les apprentissages reliés à la langue de la communication orale et écrite. Non pas la langue que nous utilisons, vous et moi, en famille, avec les amis, mais celle que nous utilisons dans un exposé, une communication technique, des textes officiels, pour les rapports de recherche, les comptes rendus, les lettres d'affaires, la langue employée dans les écrits scientifiques, la langue des concepts.

43. D'après votre expérience des cours communs de français et par rapport à l'ensemble de la matière enseignée dans le cadre de ceux-ci, quelle est la place occupée par les apprentissages relatifs à la langue de la communication orale et écrite dans ces cours :

1 — très peu de place
2 — peu de place
3 — moitié/moitié
4 — beaucoup de place
5 — presque toute la place

44. Quelle place, selon vous, les apprentissages relatifs à la langue de la communication orale et écrite devraient-ils occuper :

1 — très peu de place
2 — peu de place
3 — moitié/moitié
4 — beaucoup de place
5 — presque toute la place

45. Voici un certain nombre d'objectifs qu'on pourrait assigner aux cours communs de français. Classez-les selon l'ordre d'importance que vous leur accordez, compte tenu de vos priorités :

a) Connaître et savoir appliquer correctement les règles grammaticales
1er 2e 3e 4e 5e 6e

b) Connaître la littérature dans ses principales manifestations
1er 2e 3e 4e 5e 6e

c) Maîtriser les techniques de la communication orale et écrite
1er 2e 3e 4e 5e 6e

d) Analyser et discuter des problèmes humains d'ordre général dans le cadre des cours de français

1er 2e 3e 4e 5e 6e

e) Maîtriser l'orthographe courante

1er 2e 3e 4e 5e 6e

f) Connaître les liens entre les problèmes de la langue et le contexte social

1er 2e 3e 4e 5e 6e

46. Pensez-vous que le français soit une langue efficace **économiquement**?

1 — oui
2 — plutôt oui
3 — pas d'opinion
4 — plutôt non
5 — non

47. Pensez-vous que le français soit une langue efficace **littérairement**?

1 — oui
2 — plutôt oui
3 — pas d'opinion
4 — plutôt non
5 — non

48. Croyez-vous que la langue française soit aussi efficace que la langue anglaise (du point de vue de la précision, de l'objectivité, de la concision)?

1 — oui
2 — plutôt oui
3 — pas d'opinion
4 — plutôt non
5 — non

49. Pensez-vous que le français **devrait** survivre au Québec?

1 — oui
2 — plutôt oui
3 — pas d'opinion
4 — plutôt non
5 — non

50. Pensez-vous que le français **pourra** survivre au Québec?

1 — oui
2 — plutôt oui
3 — pas d'opinion
4 — plutôt non
5 — non

MERCI D'AVOIR RÉPONDU JUSQU'AU BOUT À CE QUESTIONNAIRE. SANS VOTRE COLLABORATION, CETTE RECHERCHE N'AURAIT PAS PU SE FAIRE.

MERCI, DE TOUT COEUR.

FEUILLE-RÉPONSE

Encadrez le chiffre qui vous concerne.
Pour **7** et **8** indiquez la profession de
votre père et celle de votre mère.

1.	1	2	3	4	5						
2.	1	2									
3.	1	2	3	4	5						
4.	1	2	3	4							
5.	1	2									
6.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

7. La profession de mon père est _____

8. La profession de ma mère est _____

De **9** à **40**, encadrez sur l'échelle de 7 points
le chiffre qui exprime le mieux votre opinion.
Rappelez-vous que :

1 *tout à fait en désaccord*	**2** *en désaccord assez fort*	**3** *plutôt en désaccord*	**4** *ni pour ni contre*	**5** *plutôt d'accord*	**6** *accord assez fort*	**7** *accord total*

9.	1	2	3	4	5	6	7	**17.**	1	2	3	4	5	6	7
10.	1	2	3	4	5	6	7	**18.**	1	2	3	4	5	6	7
11.	1	2	3	4	5	6	7	**19.**	1	2	3	4	5	6	7
12.	1	2	3	4	5	6	7	**20.**	1	2	3	4	5	6	7
13.	1	2	3	4	5	6	7	**21.**	1	2	3	4	5	6	7
14.	1	2	3	4	5	6	7	**22.**	1	2	3	4	5	6	7
15.	1	2	3	4	5	6	7	**23.**	1	2	3	4	5	6	7
16.	1	2	3	4	5	6	7	**24.**	1	2	3	4	5	6	7

25.	1	2	3	4	5	6	7	**33.**	1	2	3	4	5	6	7
26.	1	2	3	4	5	6	7	**34.**	1	2	3	4	5	6	7
27.	1	2	3	4	5	6	7	**35.**	1	2	3	4	5	6	7
28.	1	2	3	4	5	6	7	**36.**	1	2	3	4	5	6	7
29.	1	2	3	4	5	6	7	**37.**	1	2	3	4	5	6	7
30.	1	2	3	4	5	6	7	**38.**	1	2	3	4	5	6	7
31.	1	2	3	4	5	6	7	**39.**	1	2	3	4	5	6	7
32.	1	2	3	4	5	6	7	**40.**	1	2	3	4	5	6	7

De **41** à **50**, les échelles varient selon l'énoncé. Encadrez le chiffre qui exprime le mieux votre opinion.

41.	1	2	3	4	5				
42.	1	2	3	4	5				
43.	1	2	3	4	5				
44.	1	2	3	4	5				
45.	a)		1er	2e	3e	4e	5e	6e	
	b)		1er	2e	3e	4e	5e	6e	
	c)		1er	2e	3e	4e	5e	6e	
	d)		1er	2e	3e	4e	5e	6e	
	e)		1er	2e	3e	4e	5e	6e	
	f)		1er	2e	3e	4e	5e	6e	
46.	1	2	3	4	5				
47.	1	2	3	4	5				
48.	1	2	3	4	5				
49.	1	2	3	4	5				
50.	1	2	3	4	5				

Appendice B

Tableaux divers

Tableau 148

Évolution factorielle des items

N° initial	Q. 231	Q. 86	Q. 65	N° final
001	P	P	F1-I	001
002	P			
003	A			
004	C			
005	P			
006	L			
007	P			
008	C			
009	A			
010	I	I		
011	C	C		
012	P			
013	C	C	F1-I	005
014	A	A	F3-A	004
015	I			
016	C			
017	C			
018	A			
019	A			
020	L			
021	M			
022	C		F3-A	008
023	P			
024	C			
025	A			
026	I			
027	C			
028	L	L		
029	L			
030	M			
031	A	A	F3-A	012
032	P	P	F1-I	009
033	L			
034	A			
035	P			
036	C	C	F1-I	013
037	C			
038	C			
039	A	A	F3-A	015
040	L			
041	I	I	F1-I	016
042	C			

Tableau 148
(suite)
Évolution factorielle des items

N° initial	Q. 231	Q. 86	Q. 65	N° final
043	I	I	F1-I	019
044	C	C		
045	A			
046	A			
047	A	A		
048	L			
049	A	A		
050	A			
051	L			
052	L	L		
053	L			
054	I			
055	C	C		
056	L			
057	L			
058	A			
059	M			
060	C	C	F1-I	021
061	A			
062	A	A	F3-A	018
063	L			
064	L			
065	L			
066	A			
067	L			
068	I	I	F1-I	024
069	C			
070	A			
071	P	P		
072	P	P	F1-I	027
073	L			
074	A	A		
075	L			
076	P	A	F3-A	023
077	I	I	F1-I	030
078	P			
079	P			
080	P			
081	L			
082	L	L		
083	I	I	F1-I	033

Tableau 148
(suite)

Évolution factorielle des items

N° initial	Q. 231	Q. 86	Q. 65	N° final
084	L	L	F2-L	003
085	L			
086	L			
087	I	I	F1-I	036
088	A			
089	A	A	F3-A	026
090	P	P	F1-I	039
091	P	P	F1-I	042
092	P			
093	I			
094	I			
095	L			
096	A	A	F3-A	029
097	P			
098	L	L	F2-L	007
099	L			
100	A			
101	A			
102	P	P	F2-L	011
103	I			
104	P			
105	C	C		
106	L			
107	C			
108	L	L	F2-L	014
109	M			
110	P			
111	P			
112	I			
113	C			
114	I	I		
115	L	L	F2-L	017
116	P			
117	P			
118	C	C	F3-A	032
119	I			
120	I			
121	C			
122	P			
123	L	L	F2-L	020
124	C	C		

Tableau 148
(suite)

Évolution factorielle des items

N° initial	Q. 231	Q. 86	Q. 85	N° final
125	P	P	F2-L	022
126	A			
127	I	I	F1-I	045
128	P	L	F2-L	025
129	C	C	F3-A	035
130	C			
131	L			
132	C	C	F1-I	048
133	L			
134	I	I	F1-I	051
135	C			
136	A	A		
137	A			
138	A			
139	L	L	F2-L	028
140	C			
141	I			
142	A			
143	I			
144	A			
145	I			
146	M			
147	M			
148	L	L		
149	L			
150	A	A		
151	P	P	F1-I	054
152	L	L	F2-L	031
153	L	L	F2-L	034
154	A			
155	I	I	F1-I	057
156	A	A	F3-A	038
157	A		F3-A	041
158	P			
159	A	A	F3-A	044
160	A	A	F3-A	047
161	A			
162	C			
163	A	A	F1-I	059
164	A			
165	L			

Tableau 148
(suite)
Évolution factorielle des items

N° initial	Q. 231	Q. 86	Q. 85	N° final
166	L	L	F2-L	037
167	A	A	F3-A	050
168	P	P		
169	A	A	F3-A	053
170	L			
171	C			
172	L	L	F2-L	040
173	A			
174	L			
175	L			
176	L			
177	I	I	F1-I	060
178	C			
179	P			
180	C			
181	A	A	F3-A	056
182	I	I	F1-I	061
183	I			
184	I	I	F1-I	062
185	C	C		
186	M			
187	I			
188	M			
189	P			
190	M			
191	L	L	F2-L	043
192	C			
193	I	I	F1-I	063
194	I			
195	A			
196	L			
197	P			
198	I			
199	C			
200	I			
201	P			
202	P			
203	I	I	F1-I	064
204	I			
205	L			
206	A	A		

Tableau 148
(suite)
Évolution factorielle des items

N° initial	Q. 231	Q. 86	Q. 65	N° final
207	L			
208	L			
209	L			
210	C			
211	A	A	F3-A	058
212	I	I	F1-I	065
213	A			
214	P			
215	L	L	F2-L	046
216	P	P	F1-I	002
217	L	L	F2-L	049
218	P	P	F2-L	052
219	C	C		
220	L	L	F2-L	055
221	P			
222	M			
223	P			
224	P	C	F1-I	006
225	P			
226	I			
227	L			
228	C	C	F1-I	010
229	L			
230	P			
231	L			

Tableau 149

E1013 — Familles de programmes/Nombre de cours communs de français suivis

Familles de programmes	Nombre de cours suivis				Total
	1	2	3	4	
Sciences de la santé	2 4,4%	13 28,9%	4 8,9%	26 57,8%	45 4,5%
Sciences pures	2 3,8%	10 19,2%	6 11,5%	34 65,4%	52 5,2%
Sciences humaines	6 3,1%	45 23,3%	23 11,9%	119 61,7%	193 19,3%
Sciences administratives	2 2,5%	14 17,4%	9 11,2%	55 68,8%	80 8,0%
Arts	4 4,4%	21 23,1%	10 11,0%	56 61,5%	91 9,1%
Lettres	2 3,4%	24 41,4%	10 17,2%	22 37,9%	58 5,8%
Techniques biologiques	0 0,0%	3 9,1%	3 9,1%	27 81,8%	33 3,3%
Techniques physiques	2 1,4%	38 26,6%	22 15,4%	81 56,6%	143 14,3%
Techniques humaines	4 3,4%	22 18,5%	20 16,8%	73 61,3%	119 11,9%
Techniques administratives	1 0,9%	15 13,0%	11 9,6%	88 76,5%	115 11,5%
Techniques artistiques	1 1,4%	22 30,1%	12 16,4%	38 52,1%	73 7,3%
Total	26 2,6%	227 22,7%	130 13,0%	619 61,8%	1002 100,0%

Tableau 150

E34 — Analyse de la variance : sexe

Source de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
Variation intergroupe	19830	1	19830	19.68	.0000
Variation intragroupe	754552	749	1007		
Total	774382	750			

Tableau 151

E34 — Analyse de la variance : secteur

Source de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
Variation intergroupe	21009	1	21009	20.8873	.0000
Variation intragroupe	753373	749	1005		
Total	774382	750			

Tableau 152

E34 — Analyse de la variance : familles de programmes

Source de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
Variation intergroupe	70613	10	7061	7.4602	0000
Variation intragroupe	694754	734	946		
Total	765367	744			

Tableau 153

E34 — Analyse de la variance : cégep

Source de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
Variation intergroupe	331	1	331	.3210	.5712
Variation intragroupe	774051	749	1033		
Total	774382	750			

Tableau 154

Permutation des items au cours des analyses factorielles I, II, III

Item	AFI	AFII	AFIII[1]	Énoncé
14	F2	F1	F1	«Apprendre le français ne m'intéresse pas.»
16	F1	F2	F2	«On devrait attacher plus d'importance encore à l'enseignement du français.»
17	F2	F3	F3	«Les cours de français nous font découvrir nos propres intérêts face au théâtre, à la poésie, au roman, à l'essai.»
18	F3	F1	F1	«Franchement, si j'avais le droit de choisir, je n'en choisirais aucun.»
19	F1	F2	F2	«Savoir bien parler est une chose essentielle, se comprendre aussi. Donc, apprendre sa langue est essentiel.»
20	F2	F3	F3	«Le cours de français nous aide à acquérir un langage plus aisé.»
22	F2	F1	F1	«Il est intéressant au cégep d'étudier et d'approfondir plusieurs genres en français, comme théâtre, roman, poésie, essai et linguistique. Ça nous permet d'acquérir ces connaissances de base dans chacune des matières.»
23	F3	F2	F2	«Les cours de français sont extrêmement importants, quelle que soit l'orientation vers laquelle on se dirige.»
24	F1	F3	F3	«Les cours de français nous permettent de découvrir les idées, l'imagination, les pensées des écrivains.»
28	F2	F1	F1	«On ne se sent pas concerné par le contenu des cours.»
29	F3	F1	F1	«Je fais du français parce qu'on me l'impose pour avoir mon DEC.»
30	F1	F3	F2	«Dans une civilisation technique, mécanisée, déshumanisée, les cours de français, comme les cours de philosophie, sont vitaux pour notre culture.»
32	F3	F2	F2	«Apprendre le français c'est m'identifier comme Québécois».
34	F2	F1	F1	«Mes cours de littérature, un désastre, un calvaire!»
35	F3	F2	F2	«Le français est ma langue maternelle, toute ma culture découle de ce fait. J'estime que cela est un trésor que je tiens, non seulement à garder, mais encore à améliorer.»
36	F1	F2	F2	«Quelqu'un qui aime et respecte sa langue se doit de la perfectionner le plus possible.»
37	F2	F3	F3	«Les cours de français aident l'étudiant à se développer et à s'épanouir sur le plan de la littérature.»
38	F3	F2	F2	«Il est nécessaire et essentiel de prolonger l'étude du français aussi longtemps que possible.»
40	F2	F1	F1	«La matière étudiée dans les cours de français m'ennuie généralement.»

[1] AFI = analyse factorielle après la pré-expérimentation.
AFII = analyse factorielle sur les données de E34.
AFIII = analyse factorielle sur les données de E1013.

Tableau 155

E34 — Analyse de la variance : âge (17-18 ans/19-20 ans) F1, F2, F3

Facteurs	Sources de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
F1	Variation intergroupe	1158	1	1158	4.0813	.0437
	Variation intragroupe	212556	749	283		
	Total	213714	750			
F2	Variation intergroupe	671	1	671	6.4655	.0112
	Variation intragroupe	77833	749	103		
	Total	78504	750			
F3	Variation intergroupe	1014	1	1014	12.6248	.0004
	Variation intragroupe	60163	749	80		
	Total	61177	750			

Tableau 156

E34 — Analyse de la variance : sexe/F1, F2, F3

Facteurs	Sources de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
F1	Variation intergroupe	8801	1	8801	32.1719	0
	Variation intragroupe	204913	749	273		
	Total	213714	750			
F2	Variation intergroupe	645	1	645	6.2139	.0129
	Variation intragroupe	77858	749	103		
	Total	78504	750			
F3	Variation intergroupe	466	1	466	5.7504	.0167
	Variation intragroupe	60711	749	81		
	Total	61177	750			

Tableau 157

E34 — Analyse de la variance : cégep/F1, F2, F3

Facteurs	Sources de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
F1	Variation intergroupe	0021	1	0021	.000	.9978
	Variation intragroupe	213714	749	285		
	Total	213714	750			
F2	Variation intergroupe	10	1	10	.1011	.7506
	Variation intragroupe	78494	749	104		
	Total	78504	750			
F3	Variation intergroupe	462	1	462	5.7112	0171
	Variation intragroupe	60714	749	81		
	Total	61177	750			

Tableau 158

E34 — Analyse de la variance : secteur/F1, F2, F3

Facteurs	Sources de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
F1	Variation intergroupe	8705	1	8705	31.8058	0
	Variation intragroupe	205009	749	273		
	Total	213714	750			
F2	Variation intergroupe	438	1	438	4.2100	.0405
	Variation intragroupe	78066	749	104		
	Total	78504	750			
F3	Variation intergroupe	942	1	942	11.7154	.0007
	Variation intragroupe	60235	749	80		
	Total	61177	750			

Tableau 159

E34 — Analyse de la variance : familles de programmes/F1, F2, F3

Facteurs	Sources de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	P
F1	Variation intergroupe	27583	10	2758	11.0832	.0000
	Variation intragroupe	182676	734	248		
	Total	210259	744			
F2	Variation intergroupe	3763	10	376	3.7213	.0001
	Variation intragroupe	74233	734	101		
	Total	77997	744			
F3	Variation intergroupe	2325	10	232	2.9173	.0014
	Variation intragroupe	58503	734	79		
	Total	60828	744			

Tableau 160

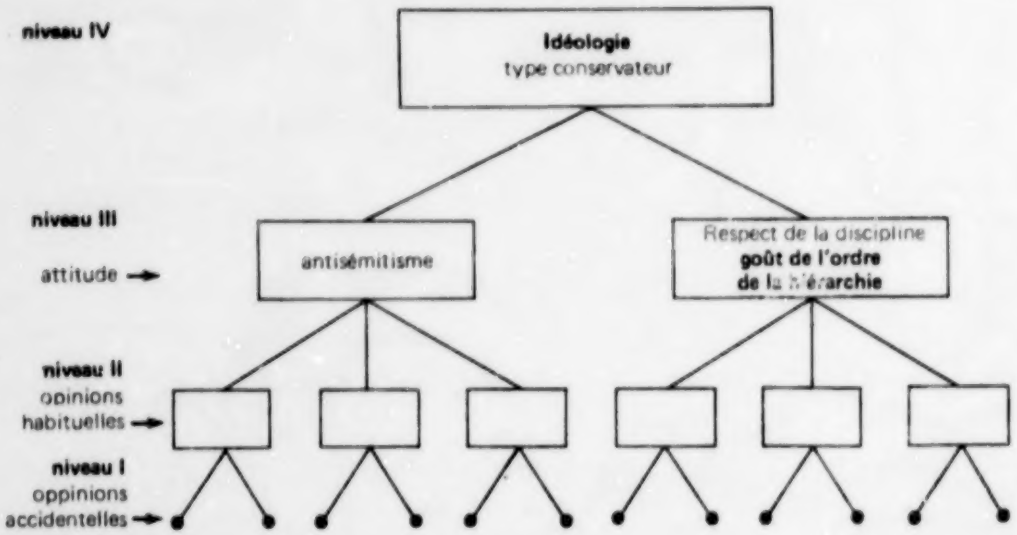
Questions 49/50 — E34 : scores croisés pour les catégories regroupées oui, non

		Question 50 (survivance possible) non	oui	total
Question 49 (survivance souhaitée)	non	27 71,1%	11 28,9%	38 5,1%
	oui	93 13,1%	618 86,9%	711 94,9%
	total	120 16%	629 84%	749 100,0%

Tableau 161

Questions 49/50 — E1013 : scores croisés pour les cinq catégories

		Question 50 (survivance possible) non	plutôt non	aucune opinion	plutôt oui	oui	total
Question 49 (survivance souhaitée)	non	3 50,0%	2 33,3%	0 0,0%	1 16,7%	0 0,0%	6 0,6%
	plutôt non	1 11,1%	4 44,4%	1 11,1%	2 22,2%	1 11,1%	9 0,9%
	aucune opinion	5 16,1%	4 12,9%	14 45,2%	5 16,1%	3 9,7%	31 3,1%
	plutôt oui	2 2,6%	9 11,5%	14 17,9%	24 30,8%	29 37,2%	78 7,8%
	oui	10 1,1%	39 4,4%	56 6,4%	189 21,5%	585 66,6%	879 87,6%
	total	21 2,1%	58 5,8%	85 8,5%	221 22,0%	618 61,6%	1003 100%



D'après Eysenck.

«Psychologie of politics.» **in** M. GRAWITZ : **Méthodes des sciences sociales.** Paris : Dalloz , p. 519.

Références

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levison, D.J., Sanford, R.N. (1950). **The authoritarian personality**. New York : Harper.

Adorno, T.W. (1956). The inheritance of extraversion-intraversion. **Acta Psychologica**, **12**.

Alexandre, V. (1971). **Les échelles d'attitude**. Paris : Éditions Universitaires.

Allport, G.W. (1935). Attitudes, in C. Murchinson (Ed.) : **A handbook of social psychology**. Worcester, Mass. : Clark University Press.

Allport, G.W. (1937). **Personality : a psychological interpretation**. New York : Holt.

Allport, G.W. (1942). The use of personal documents in psychological science. **Social Science Research Council**, n° **49**

Asch, S.E. (1946). Forming impressions of personality. **Journal of Abnormal Social Psychology**, **41**, 258-290.

Attali, J. (1975). **La parole et l'outil**. Paris : Presses Universitaires de France.

Bartley, D.E. (1970). The importance of attitude factor in language drop-out : a preliminary investigation of group and sex differences. **Foreign Language Annals**, **3**, 383-393.

Barnvisho, J. (1972). **Les adolescents et la compréhension des textes écrits**. Berne : H. Lang.

Behm, D.J. (1970). **Beliefs, attitudes and human affairs**. Belmont (Calif.) : Brooks/Coke Publishing Company.

Berlyne, D.E. (1958). The influence of complexity and novelty in visual figures on orienting responses. **Journal of Experimental Psychology**, **55**, 289-296.

Berlyne, D.E. (1967). Arousal and reinforcement. **Nebraska Symposium on Motivation**. Lincoln : University of Nebraska Press.

Bernier, L. (1975). **Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires**. Gouvernement du Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Bernier, L. (1978). L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, **IV**, I, 84-104.

Bernier, L. (1979). **Génération, maturation et conjoncture : une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 70**. Les Cahiers d'ASOPE. Québec : Université Laval.

Bernstein, B. (1966). Elaborated and restricted codes : an outline. **Sociological Enquiry**, **36**, 2

Bernstein, B. (1971). **Class, code and control**, Vol. I. Paris : Éditions de Minuit, 1975.

Bibeau, G. (1973). La didactique du français : principes et applications. **Prospectives**, Montréal, **9**, 2, 77-84.

Bibeau, G., Doucet, L., Poirier, J.C. (1975). **Enquête sur le Français dans les Cégeps** (EFEC) Montréal : Cégep Maisonneuve.

Bibeau, G., Paré, M. (1976). Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle. **Prospectives**, Montréal, **2**, 3, 143-152.

Bloom, B.S., et al. (1956). **Taxonomie des objectifs pédagogiques**, Tome I : **Domaine cognitif**. Montréal : Éducation nouvelle, 1969.

Bouchard, J. (1978). **Les 36 cordes sensibles des Québécois**. Montréal : Éditions Héritage.

Boudon, R., Lazarsfeld, P. (1965). **Le vocabulaire des sciences sociales**. Paris : Mouton.

Boulanger-Balleyguier, G. (1970). **La recherche en sciences humaines**. Paris : Éditions Universitaires, collection Encyclopédie universitaire.

Campbell, D.T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions, **in** S. Koch (Ed.) : **Psychology : a study of a science**. New York : McGraw-Hill, 94-172.

Cassirer, E. (1954). **Essai sur l'homme**. Paris : Éditions de Minuit, 1975.

Cofer, C.N., Appley, M.H. (1968). **Motivation : théorie and research**. New York : Wiley.

Cohen, P. (1966). Social attitudes and sociological enquiry. **British Journal of Sociology**, **17**, 341-352.

Commission canadienne pour l'Unesco. (1977). Une définition pratique de la culture aux fins de la Commission canadienne pour l'Unesco. **Pages documentaires**, **26**.

Dawes, R.M. (1972). **Fundamentals of attitude measurement**. New York : Wiley.

De Bagheera, Y. (1975). **L'attitude des élèves canadiens francophones du nivau secondaire à l'égard de leur langue seconde**. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Debaty, P. (1967). **La mesure des attitudes**. Paris : Presses Universitaires de France, collection Le Psychologue.

Defleur, M.L., Westie, F.R. (1958). Verbal attitudes and over acts : an experiment on the salience of attitudes. **American Sociological Review**, **23**, 667-673.

De Landsheere, G. (1972). **Introduction à la recherche en éducation**. Paris : A. Colin.

De Landsheere, G. (1979). **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**. Paris : Presses Universitaires de France.

Doob, G.W. (1947). The behavior of attitudes. **Psychological Review**, **54**, 135-156.

Dufresne, R. (1978). **Élaboration et expérimentation, chez les élèves de niveau secondaire dont la langue maternelle est le français, d'une échelle d'attitude à l'égard de cette même langue maternelle**. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Duijker, H.C.J., Fraisse, P., Meili, R., Oleron, P., Paillard, J. (1961). **Les attitudes**. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française. Paris : Presses Universitaires de France.

Dumont, F. (1976). L'enseignement du français dans son contexte québécois. **Québec français**, **21**.

Dupont, J.B., Gendre, F., Bertrand, S., Descombes, J.P. (1979). **La psychologie des intérêts**. Paris : Presses Universitaires de France.

D'Unrug, M.C. (1974). **Analyse de contenu**. Paris : Éditions Universitaires, collection Encyclopédie universitaire.

English, H.B., English, A.C. (1958). **A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytic terms : a guide of usage**. New York : McKay.

Evans, K.M. (1970). **L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts**. Paris : Éditions ESF.

Eysenck, H.J. (1950). **The psychology of politics**. London : Routledge.

Festinger, L., Katz, D. (1953). **Les méthodes de recherche dans les sciences sociales**. Paris : Presses Universitaires de France.

Fischbein, M. (1966). The relation between belief, attitudes and behavior, **in** S. Feldman (Ed.) : **Cognitive consistency**. New York : Academic Press, 199-223.

Fischbein, M., Ajzen, I. (1975). **Belief, attitude, intention and behavior - An introduction to theory and research**. Reading (Mass.) : Addison-Wesley.

Foucault, M. (1969). **L'archéologie du savoir**. Paris : Gallimard, N.R.F.

Fraisse, P., Piaget, J. (Ed.) (1963). **Traité de psychologie expérimentale**, Fascicule V : Motivation, émotion et personnalité. Paris : Presses Universitaires de France.

Gagnon, L. (1975). **Le drame de l'enseignement du français**. Montréal : La Presse.

Gagnon, M. (1974). **Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada**. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme - CIRB.

Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. **Canadien Journal of Psychology**, **13**, 266-272.

Gobard, H. (1976). **L'aliénation linguistique - Analyse tétraglossique**. Paris : Flammarion.

Gouvernement du Québec (1964). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II, Chapitre XII.

Grawitz, M. (1976). **Méthodes des sciences sociales**. Paris : Dalloz.

Guthrie, E.R. (1935). **The psychology of learning**. New York : Harper.

Guthrie, E.R. (1944). Personality in terms of associative learning, **in** McHunt (Ed.) : **Personality and the behavior disorders**. New York : Ronald, 40-68.

Hyman, H.H. (1942). The psychology of status. **Archives of Psychology**, New York, **269**.

Jacob, A. (1969). **Points de vue sur le langage**. Paris : Klincksieck.

Jahoda, M., Neil, W. (Ed.) (1966). **Attitudes**, Selected Readings. Harmondsworth (England) : Penguin Books.

Jantos, W., Lompscher, J. (1971). Lerntätigkeit und Lernleistung. **Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung**, **9**.

Javeau, C. (1971). **L'enquête par questionnaire**, Manuel à l'usage du praticien. Bruxelles : Éditions de l'université de Bruxelles.

Kapferer, J.N. (1978). **Les chemins de la persuasion**. Paris : Gauthier Villars, Série Références.

Katz, D.C.(1960). The fonctional approach to the study of attitudes. **Public Opinions Quarterly**, **24**, 163-204.

Krathwohl, D.R., et al. (1964). **Taxonomie des objectifs pédagogiques**, Tome II : **Domaine affectif**. Montréal : Éducation Nouvelle, 1970.

Krech, D., Crutchfield, R.C. (1948). **Théorie et problèmes de psychologie sociale**. Paris : Presses Universitaires de France, 1952.

Lafon, R. (1963). **Vocabulaire de psycho-pédagogie et de psychiatrie de l'enfant**. Paris : Presses Universitaires de France.

Laplanche, J., Pontalis, J.B. (1968). **Le vocabulaire de la psychanalyse**. Paris : Presses Universitaires de France, Bibliothèque de psychanalyse.

Le Boulenge, M. (1978). **Enquête sur les tâches et objectifs dans les cours obligatoires de français au niveau collégial (Québec et Belgique)**. Gouvernement du Québec : MEQ, Direction générale de l'enseignement collégial.

Lefebvre, A. (1966). **Le langage et la société**. Paris : Gallimard, NRF, collection Idées.

Lemire, G. (1977). La fonction sociale de l'enseignement du français. **Québec français**, **26**.

Levine, J.M., Murphy, G. (1943). The learning and forgetting of controversial material. **Journal of Abnormal Social Psychology**, **38**, 507-517.

Levy, A. (1965). **Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains**. Paris : Dunod, 1972.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, n° **140**.

Lorenz, K. (1966). **On agression**. New York : Harcourt Brace Jovanovitch.

Lum, M.K. (1960). A comparison on underachieving and overachieving female college students. **Journal of Educational Psychology**, **51**, 109-114.

Luria, A.R., Yudovitch, F. (1959). **Speech and the development of mental processes in the child**. Stapless Press.

Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages, **in** Ogden, C.K., Richards, I.A. : **The meaning of the meaning**. Keagan.

Mannheim, K. (1952). The problem of generations, **in Essay on the sociology of knowledge**. New York : Oxford University Press, 276-323.

Martin, R. (1977). **Contribution à l'étude du concept de motivation**. Thèse de doctorat, Université de Lyon. Diffusion : Paris, Librairie Honoré Champion.

Mischel, W. (1968). **Personality and assessment**. New York : Wiley.

Monod, J. (1971). **Le hasard et la nécessité**. Paris : Seuil.

Morin, E. (1980). **La Méthode**. 2 - La vie de la vie. Paris : Seuil.

Mucchielli, R. (1969). **Opinions et changement d'opinion : Connaissance du problème**. Paris : Éditions sociales françaises.

Muller-Hehn, A. (1974). **Analyse historique des objectifs pédagogiques de l'enseignement du français dans les cours communs au cégep**. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Murphy, G., Likert, R. (1937). **Public opinion and the individual**. New York : Harper.

Newcomb, T.M. (1967). **Social psychology**. London : Tavistock Publications.

Newcomb, T.M. (1970). **Manuel de psychologie sociale**. Paris : Presses Universitaires de France.

Nystrom, G.H. (1933). The measurement of Filipino attitudes toward America by the use of the Thurstone technique. **Journal of Social Psychology**, **4**, 249-252.

Onimus, J., et al. (1973). **L'école en question**. Paris : Desclée de Brouwer.

Osgood, C.E., Suci, G.J., Tannenbaum, P.H. (1957). **The measurement of meaning**. Urbana, Ill. : University of Illinois Press.

Oskamp, S., et al. (1977). **Attitudes and opinions**. New York : Prentice Hall.

Ouellet, R. (1976). **Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire**. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Peak, H. (1955). Attitude and motivation, in M.R. Jones (Ed.) : **Nebraska Symposium on motivation**. Neb. : University of Nebraska Press.

Remmers, D. (1954). **Introduction to opinion and attitudes measurement**. New York : Harper, 1972.

Reuchin, M. (1962). **Les méthodes quantitatives en psychologie**. Paris : Presses Universitaires de France.

Roberge, P. (1979). **La recherche ASOPE à mi-chemin - Promesses et réalisatons**. Gouvernement du Québec : Secteur de la planification, Service de la recherche.

Rosenberg, M. (1955). Factors influencing change and occupational choice, **in** Lazarsfeld and Rosenberg (Ed.) : **The language of social research**. Glencoe, Ill, Free Press.

Rosenberg, M. (1964). Theory of affective-cognitive consistency, in P.F. Secord : **Social Psychology**. Toronto : McGraw-Hill.

Rousseau, P. (1970). **La mesure de l'attitude vis à vis des études (Echelle AE) - Manuel et normes**. Québec : Presses de l'université Laval.

Rundquist, E.A., Sletto, R.F. (1936). **Personality in the depression : a study in the measurement of attitudes**. Minneapolis : Univ. Minnesota Press.

Sapir, E. (1953). **Le langage**. Paris : Payot.

Sapir, E. (1967). **Anthropologie**, Tome I, 1ère section : Mesure et langage. Paris : Éditions de Minuit.

Sapir, E. (1968). **Linguistique**. Paris : Éditions de Minuit.

Saugstad, P. (1980). **A theory of language and understanding**. Oslo : A/S Holstad - Trykk.

Schaff, A. (1967). **Langage et connaissance**. Paris : Éditions Anthropos, 1973.

Schütt, A. (1972a). **Deutschunterricht - Schüler ziehen Bilanz**. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann.

Schütt, A. (1972b). Was erwarten die Schüler der Sekundarstufe II vom Deutschunterricht? (Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung). **Wirkendes Wort**, **32**, 5, 298-304.

Schwartz, S., Tessler, R. (1972). A test of a model for reducing measured attitude behavior discrepancies. **Journal of Personality and Social Psychology**, **24**, 2, 225-236.

Shaw, M.E. (1967). **Scales for measurement of attitudes**. New York : McGraw-Hill.

Smith, M.B., Brunner, J.S., White, R.W. (1947). A group research project on dynamics and measurement of opinion. **Int. Journal of opinions and attitudes**, res, **1**, 78-82.

Smith, M.B., Brunner, J.S., White, R.W. (1956). **Opinions and personality**. New York : Wiley.

Stoezel, J. (1943). **Théorie des opinions**. Paris : Presses Universitaires de France.

Stoezel, J. (1963). La conception actuelle de la notion d'attitude en psychologie sociale. **Bulletin de psychologie**, **16**.

Stoezel, J. (1967). **La psychologie sociale**. Paris : Flammarion, Nouvelle bibliothèque scientifique.

Stoezel, J. (1973). **Les sondages d'opinion publique**. Paris : Presses Universitaires de France, 1979.

Thurstone, L.L. (1929). Theory of attitude measurement. **Psychological Review**, **36**, 810.

Thurstone, L.L., Chave, E.J. (1929). **The measurement of attitudes**. Chicago : University Press.

Triandis, H.C. (1971). **Attitude and attitude change**. New York : Wiley.

Vygotsky, L.S. (1939). Tought and speech. **Psychiatry**, **II**, 29-54.

Wicker, A. (1969). Attitudes versus actions. The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitudes objects. **Journal of Social Issues**, **25**, 41-78.

Wofford, J.T., Welloughby, T.C. (1968). Attitudes and scholastic behavior. **The Journal of Educational Research**, **61**, 360-362.

Whorf, B.L. (1957). **Language, tought and reality**. Selected writings. Massachussetts Institute of Technology.